

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS NO ENSINO SUPERIOR
PÚBLICO EM PORTUGAL: DA TEORIA À PRÁTICA
RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E ACESSO ABERTO**

Paula Alexandra Gomes Aguiar Cardoso

**Doutoramento em Educação,
especialidade de Educação a Distância e Elearning**

Tese orientada por: **Prof. Doutora Lina Morgado**
Coorientada por: **Prof. Doutor António Moreira Teixeira**

2017

RESUMO

A importância da partilha de conhecimento e do papel dos sistemas do ensino superior na atual economia global do conhecimento tem sido reconhecida ao longo dos últimos anos, por iniciativas e entidades um pouco por todo o mundo. Neste contexto, o movimento da educação aberta tem sido fundamental na criação de oportunidades de inovação pedagógica, das quais destacamos o movimento dos Recursos Educacionais Abertos e o movimento do Acesso Aberto, por estarem intimamente relacionados com as duas funções inerentes à carreira dos docentes do ensino superior: a função pedagógica, referente a atividades de ensino e a função científica, relativa a atividades de investigação. Foi neste contexto que a presente investigação se desenvolveu, à luz do conceito de *scholarship* e das alterações que têm ocorrido como resposta aos desafios da sociedade em rede e do movimento global de abertura ao conhecimento.

O presente estudo teve como principal objetivo compreender de que forma as perceções e práticas dos docentes/investigadores das instituições de ensino superior público em Portugal face aos Recursos Educacionais Abertos possam estar relacionadas com as suas perceções e práticas face ao Acesso Aberto. Trata-se de um estudo exploratório e descritivo, com uma abordagem metodológica mista. O desenho metodológico estruturou-se em torno de duas fases empíricas. A primeira consistiu na aplicação de um inquérito por questionário a docentes/investigadores de todas as instituições de ensino superior públicas em Portugal. A segunda consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas a especialistas em Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto.

A análise dos resultados obtidos permitiu-nos concluir que, embora exista já algum conhecimento e utilização de Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto nas práticas de ensino e investigação dos docentes das instituições de ensino superior público portuguesas, existe ainda um desconhecimento generalizado nos dois domínios. Contudo, a convergência das perceções dos docentes/investigadores inquiridos face aos dois domínios, também convergentes com as perspetivas dos especialistas, fornecem evidências sobre a possibilidade uma abordagem comum a nível das práticas educacionais abertas dos docentes/investigadores, no sentido de tornar os seus recursos educacionais e científicos abertos, reforçando assim os princípios de transparência, colaboração e maior abertura ao conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Recursos Educacionais Abertos; Acesso Aberto; Educação Aberta; Práticas Educacionais abertas; *Scholarship*.

ABSTRACT

The importance of knowledge sharing and the role of higher education in the current global knowledge economy has been increasingly recognised in the last years, by entities and initiatives spread across the world. In this context, the open education movement has been essential in creating new pedagogical opportunities, particularly the Open Educational Resources and the Open Access movements, as they are closely related to the academic functions that are intrinsically part of scholarly activities: the pedagogical function, regarding teaching activities and the scientific function, regarding research activities. Within this framework, the current research has revisited the concept of scholarship and the changes that have occurred as response to the challenges of the network society and the global movement of openness to knowledge.

The main purpose of this research was to understand how the perceptions and practices of faculty in public higher education institutions in Portugal towards Open Educational Resources are related to their perceptions and practices towards Open Access. It is an exploratory and descriptive study, with a mixed methods approach. The methodological design was structured into two empirical phases. The first was based on collecting data from faculty in all public higher education institutions in Portugal, by means of a questionnaire survey. The second phase was based on semistructured interviews conducted to Portuguese specialists in both fields.

The results obtained indicate that, although faculty already show some degree of knowledge and use of Open Educational Resources and Open Access in their teaching and research practices, there is still a general lack of knowledge in both fields. However, the convergence of faculty perceptions regarding both fields, also convergent with the perspectives from experts, provide evidence on the possibility of a common approach to both fields in faculty educational practices, with the purpose of opening up their educational and scientific resources, thus reinforcing the principles of transparency, collaboration and openness to knowledge.

KEYWORDS: Open Educational Resources; Open Access; Open Education; Open Educational Practices; Scholarship.

Dedicado às mulheres da minha vida:
às minhas Avós, à minha Mãe, à minha Filha.

Tal como em mim,
há um pouco de vós neste trabalho.

Agradecimentos

A tarefa de agradecer a todos os familiares, amigos e colegas que me ajudaram a concretizar esta tarefa representa um desafio quase tão árduo como a tarefa em si.

No entanto, não posso deixar de exprimir o meu profundo agradecimento a quem, mais de perto, me apoiou.

À Professora Doutora Lina Morgado pela rigorosa orientação e encorajamento permanente, que me permitiram levar este projeto “a bom porto” e ao Professor Doutor António Teixeira, pelas oportunidades e sinergias proporcionadas.

À Direção da Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar de Peniche, do Instituto Politécnico de Leiria, na figura do Professor Doutor Paulo Almeida e do Professor Doutor Sérgio Araújo, pelo apoio institucional e por toda a disponibilidade demonstrada.

Aos Professores Fred Mulder, Robert Schuwer e Cheryl Hodgkinson-Williams, pelos comentários sempre construtivos, empenhados e atentos, bem como aos colegas de investigação do grupo *GO-GN – Global OER Graduate Network*, com quem o conceito de ser doutorando/a no século XXI ganhou um novo significado.

À Dr^a Florbela Vitória, pelo seu profissionalismo e disponibilidade, por entre os meandros da investigação.

À Graça Seco e à Sofia Eurico, pela amizade, carinho e palavras de ânimo, sempre tão estimulantes.

À Isabelle Fernandes e à Teresa Coimbra, pelas longas noites de trabalho, pela cumplicidade, e em particular pelos chocolates virtuais partilhados nos momentos de mais solidão e desalento.

À Sónia Pais, à Laura Chagas, à Célia Rafael, à Josélia Gomes, ao Walter Laranjinha, ao Rui Marques, à Luciana Varela e ao Jorge Varela pelas suas contribuições individuais para tornar possível este trabalho.

À Sílvia Fernandes e à Patrícia Cruz, pelas conversas inspiradoras e cheias de luz em momentos menos luminosos.

À minha família alargada, que nunca deixou de acreditar neste projeto e sempre perdoou as minhas ausências.

Ao Paulo, pelos pneus de chuva e por ouvir as minhas mãos silenciosas.

Aos meus pais e ao meu irmão, por serem os meus pilares e porto de abrigo e por, do longe, fazerem perto.

Finalmente, mas de forma alguma menos importante, à minha Carolina, cujo entusiasmo na contagem final foi inspirador, pelo espírito otimista de quem acredita sempre que a seguir a um amarelo vem um azul.

ÍNDICE

Índice de figuras	12
Índice de quadros	14
Índice de gráficos	18
Capítulo 1 INTRODUÇÃO	3
1.1 Instituições do Ensino Superior – realidade e desafios	3
1.2 Abrir a educação – o contexto europeu	7
1.3 Questões de investigação e objetivos do estudo	2
1.4 Estrutura da tese	4
Capítulo 2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
2.1 Educação aberta e Recursos educacionais abertos	4
2.1.1 Retrospectiva do conceito de Educação aberta	5
2.1.2 O paradigma emergente	6
2.1.3 O movimento dos Recursos Educacionais Abertos	9
2.1.4 As principais iniciativas de Recursos Educacionais Abertos	12
2.1.5 Práticas Educacionais Abertas	19
2.1.6 Evolução das principais tendências e desafios identificados (2013 a 2015)	25
2.1.7 O movimento dos Recursos Educacionais Abertos em Portugal	29
2.1.8 Maturidade do movimento dos Recursos Educacionais Abertos	34
2.2 Acesso aberto e investigação	38
2.2.1 Revistas em acesso aberto – a “via dourada”	42
2.2.2 Repositórios em acesso aberto – a “via verde”	44
2.2.3 Políticas e mandatos de acesso aberto	48
2.2.4 O movimento do acesso aberto a nível europeu	51
2.2.5 O movimento do acesso aberto em Portugal	56
2.2.6 Políticas e mandatos de acesso aberto em Portugal	61
2.2.7 Maturidade do movimento do acesso aberto – rumo à ciência aberta	65
2.3 <i>Scholarship</i> e as funções de ensino e investigação na era digital	68
2.3.1 A multidimensionalidade do modelo de Boyer	68
2.3.2 <i>Scholarship</i> na era digital	71
2.3.3 O movimento de abertura ao conhecimento	75
Capítulo 3 OPÇÕES METODOLÓGICAS	80
3.1 Natureza do estudo	80

3.2 Problema, questões e objetivos de investigação	85
3.3 Fases do estudo empírico	87
3.3.1 Inquérito por questionário.....	87
3.3.1.1 Conceção, construção e aplicação do instrumento	89
3.3.1.2 Breve caracterização do ensino superior público em Portugal	97
3.3.1.3 Breve caracterização dos docentes do ensino superior público em Portugal	101
3.3.2 Inquérito por entrevista	105
3.3.2.1 Conceção, construção e aplicação do instrumento	106
3.3.2.2 Amostra e sua caracterização	108
3.3.2.3 Procedimentos de análise dos dados.....	109
Capítulo 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	114
4.1 Fase empírica 1 – Inquérito por questionário.....	114
4.1.1 Caracterização da amostra – Perfil demográfico e profissional	115
4.1.2 Apresentação e análise descritiva dos resultados	126
4.1.2.1 Atividade de Ensino e Recursos Educacionais Abertos.....	126
4.1.2.2 Atividade de Investigação e Acesso Aberto	137
4.1.3 Redução do número de variáveis com recurso à Análise em Componentes Principais (ACP).....	149
4.1.3.1 Atividade de Ensino e Recursos Educacionais Abertos.....	150
4.1.3.2 Atividade de Investigação e Acesso Aberto	162
4.1.4 Análise correlacional dos dados.....	171
4.1.4.1 Atividade de Ensino e Recursos Educacionais Abertos.....	171
4.1.4.2 Atividade de Investigação e Acesso Aberto	177
4.1.5 Discussão dos resultados do questionário.....	180
4.2 Fase empírica 2 – Entrevistas	193
4.2.1 Apresentação e análise dos dados.....	193
4.2.1.1 Recursos Educacionais Abertos.....	193
4.2.1.2 Acesso Aberto	201
4.3 Discussão dos resultados das duas fases empíricas.....	207
Capítulo 5 CONCLUSÕES	222
5.1 Limitações do estudo	227
5.2 Sugestões para investigação futura	228
BIBLIOGRAFIA.....	232

Índice de figuras

Figura 2.1 - Visualização da História de Abertura em Educação	5
Figura 2.2 – Os 5 princípios associados aos Recursos Educacionais Abertos	12
Figura 2.3 - Proposta de mapa conceptual para a ontologia dos REA.....	16
Figura 2.4 – Mudança de REA para PEA.....	17
Figura 2.5 – Matriz 1: Elementos que constituem as PEA	22
Figura 2.6 – Matriz 2: Difusão das Práticas Educacionais Abertas.....	23
Figura 2.7 - Tipologia de mandatos de acesso aberto por parte das instituições de ensino superior	49
Figura 2.8 - Timeline do Acesso Aberto em Portugal (2003 – 2012).....	57
Figura 2.9 – A natureza multidimensional das funções académicas	68
Figura 2.10 – Influência da <i>digital scholarship</i> no modelo multidimensional de Boyer.....	72
Figura 2.11 – Alterações ao tradicional ciclo de comunicação académica.....	74
Figura 3.1 – Complementaridade entre as abordagens quantitativa e qualitativa.....	83
Figura 3.2 – Abordagem metodológica da investigação.....	84
Figura 3.3 - Distribuição geográfica das instituições do ensino superior universitário (2013-2014).....	99
Figura 3.4 - Distribuição geográfica das instituições do ensino superior politécnico (2013-2014)	100

Índice de quadros

Quadro 2.1 – Principais tendências da tecnologia na educação (2013-2015).....	26
Quadro 2.2 - Principais desafios da tecnologia na educação (2013-2015)	27
Quadro 2.3 - Licença de Distribuição Não-Exclusiva para depósito no repositório institucional do Instituto Politécnico de Leiria	45
Quadro 2.4 - Desafios e Recomendações para os países do sudoeste europeu (PASTEUR4OA).....	55
Quadro 3.1 – Referências para a conceção e construção do inquérito por questionário..	90
Quadro 3.2 – Síntese do questionário aplicado a docentes/investigadores	94
Quadro 3.3 - Distribuição dos docentes do ensino superior público, segundo o grupo etário, por subsistema de ensino	101
Quadro 4.1 – Número de respostas ao questionário.....	116
Quadro 4.2 – Conhecimento de REA: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens.....	127
Quadro 4.3 - Frequência de utilização de recursos como base de apoio para a produção de materiais didáticos: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens	130
Quadro 4.4 - Frequência de publicação de materiais didáticos: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens	131
Quadro 4.5 - Frequência de realização de atividades relativas aos Recursos Educacionais Abertos: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas	132
Quadro 4.6 - Importância atribuída às barreiras à utilização de REA: Médias, desvios- padrão e frequências absolutas e relativas nos itens.....	133
Quadro 4.7 - Importância atribuída aos incentivos à utilização de REA: Médias, desvios- padrão e frequências absolutas e relativas nos itens.....	134
Quadro 4.8 - Concordância com a criação e partilha de REA: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens	136
Quadro 4.9 - Concordância com a reutilização de REA: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens	137
Quadro 4.10 - Conhecimento de AA: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens.....	139
Quadro 4.11 – Frequência de realização de diferentes tipos de pesquisa em investigação: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens.....	141
Quadro 4.12 - Frequência de publicação da produção científica em diferentes espaços: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens.....	142
Quadro 4.13 - Importância atribuída às barreiras ao depósito em repositório e publicação em revistas de acesso aberto: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens.....	143
Quadro 4.14 – Importância atribuída aos incentivos ao depósito em repositório de acesso aberto e em revistas de acesso aberto: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens.....	145
Quadro 4.15 - Concordância com a disponibilização de produção científica em acesso aberto: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens	147
Quadro 4.16 - Concordância com pesquisa e citação de artigos científicos em acesso aberto: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens	148

Quadro 4.17 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens do Conhecimento de REA.....	151
Quadro 4.18 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens da Frequência de publicação de materiais didáticos.....	153
Quadro 4.19 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens Atividades com REA.....	154
Quadro 4.20 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens Utilização de REA.....	155
Quadro 4.21 - Valores próprios, variância explicada e acumulada dos componentes das Barreiras à utilização de REA.....	155
Quadro 4.22 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens relativos às Barreiras à utilização de REA.....	156
Quadro 4.23 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens Incentivos à utilização de REA.....	158
Quadro 4.24 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach dos fatores das Percepções face à criação e partilha de REA.....	159
Quadro 4.25 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach dos fatores da opinião relativa à Reutilização REA.....	161
Quadro 4.26 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator Conhecimento de AA.....	162
Quadro 4.27 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator Frequência dos tipos de pesquisa para investigação.....	163
Quadro 4.28 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens Frequência de publicação da produção científica.....	165
Quadro 4.29 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens da importância atribuída às barreiras ao depósito em repositório e publicação em revistas em acesso aberto.....	166
Quadro 4.30 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens da importância atribuída aos incentivos ao depósito em repositório e publicação em revistas de acesso aberto.....	167
Quadro 4.31 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens da disponibilização de produção científica em acesso aberto.....	168
Quadro 4.32 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens da pesquisa e citação de artigos em acesso aberto.....	169
Quadro 4.33 - Correlações entre Conhecimento REA e Utilização REA, Barreiras, Incentivos, Percepções face à criação, partilha e reutilização de REA e Conhecimento AA.....	172
Quadro 4.34 - Correlações entre Utilização de REA e Barreiras, Incentivos e Percepções face à criação, partilha e reutilização de REA e utilização de AA.....	173
Quadro 4.35 - Correlações entre Barreiras pessoais e políticas e Percepções face à criação, partilha e reutilização de REA e Barreiras de AA.....	173

Quadro 4.36 – Correlações entre Barreiras na qualidade e adequação dos REA e Percepções face à criação, partilha e reutilização de REA e Barreiras de AA.....	174
Quadro 4.37 – Correlações entre Barreiras institucionais e Percepções face à criação, partilha e reutilização de REA e Barreiras de AA	174
Quadro 4.38 - Correlações entre Incentivos à utilização de REA e Percepções face à criação, partilha e reutilização de REA e Incentivos AA	175
Quadro 4.39 - Correlações entre as Percepções face à criação, partilha e reutilização de REA com as Percepções face à disponibilização, pesquisa e citação em AA.....	176
Quadro 4.40 - Correlação entre Conhecimento AA e Frequência de pesquisa e publicação, Barreiras, Incentivos, Percepções acerca da disponibilização da produção científica e pesquisa e citação em AA	177
Quadro 4.41 - Correlação de Spearman das variáveis de Utilização AA com Barreiras, Incentivos e Percepções	178
Quadro 4.42 - Correlação entre Barreiras e Percepções acerca da Disponibilização da produção científica e pesquisa e citação em AA.....	179
Quadro 4.43 - Correlação entre Incentivos e Percepções acerca da Disponibilização da produção científica e pesquisa e citação em AA.....	179

Índice de gráficos

Gráfico 2.1 - Proporção de repositórios em acesso aberto, por continente.....	46
Gráfico 2.2 - Tipos de repositórios em acesso aberto (dados globais)	46
Gráfico 2.3 - Evolução global das políticas institucionais de acesso aberto (2005-2015). 50	
Gráfico 2.4 - Número de Publicações Indexadas na Web of Science, por milhão de habitantes, de 2001 a 2013	56
Gráfico 2.5 - Evolução de repositórios em Portugal	59
Gráfico 2.6 - Tipos de repositórios de acesso aberto em Portugal (08/2015)	60
Gráfico 2.7 - Políticas institucionais de acesso aberto em Portugal (2005-2014)	62
Gráfico 3.1 - Distribuição dos docentes do ensino superior público, por grupo etário e subsistema de ensino	102
Gráfico 3.2 - Docentes do subsistema universitário público, por género e categoria profissional (2013-2014).....	103
Gráfico 3.3 - Docentes do subsistema politécnico público, por género e categoria profissional (2013-2014).....	103
Gráfico 3.4 - Distribuição dos docentes do ensino superior público, por subsistema de ensino e regime contratual.....	104
Gráfico 4.1 - Distribuição da amostra, por género	116
Gráfico 4.2 - Distribuição da amostra, por idade.....	117
Gráfico 4.3 - Distribuição da amostra, por tempo de serviço no ensino superior	117
Gráfico 4.4 - Distribuição da amostra, por subsistema de ensino	118
Gráfico 4.5 - Distribuição da amostra, por regime contratual.....	118
Gráfico 4.6 - Distribuição da amostra, por categoria profissional, no ensino universitário (n=348).....	119
Gráfico 4.7 - Distribuição da amostra, por categoria profissional, no ensino politécnico (n=348).....	120
Gráfico 4.8 - Distribuição da amostra, por áreas científicas de ensino e investigação....	121
Gráfico 4.9 - Distribuição da amostra, por carga letiva semanal (2013/2014, 2014/2015)	122
Gráfico 4.10 - Distribuição da amostra, por número de publicações (2013/2014 e 2014/2015).....	122
Gráfico 4.11 - Distribuição da amostra, por instituição de ensino – Universitário.....	123
Gráfico 4.12 - Distribuição da amostra, por instituição de ensino – Politécnico.....	124
Gráfico 4.13 - Distribuição das respostas ao item “Quem detém os direitos de autor sobre materiais didáticos produzidos na instituição”	128
Gráfico 4.14 – Distribuição das respostas ao item “Existência de uma política institucional de REA”	128
Gráfico 4.15 - Distribuição das respostas ao item “Cumprimento da política institucional de REA”.....	129
Gráfico 4.16 - Distribuição das respostas ao item “Quem detém os direitos de autor sobre produção científica na instituição”	139
Gráfico 4.17 - Distribuição das respostas ao item “Existência de uma política/mandato institucional de AA”	140
Gráfico 4.18 - Distribuição das respostas ao item “Cumprimento da política/mandato institucional de AA”	140

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AA – Acesso Aberto

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGES – Direção-Geral do Ensino Superior

DOAJ (*Directory of Open Access Journals*) – Diretório de Revistas Científicas em Acesso Aberto

DOAR (*Directory of Open Access Repositories*) – Diretório de Repositórios em Acesso Aberto

EUA – European University Association

GPEARl - Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais

IES – Instituição(ões) de Ensino Superior

MCTES - Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MOOC – Massive Open Online Course(s)

PEA – Práticas Educacionais Abertas

PLE (*Personal Learning Environments*) - Ambientes pessoais de aprendizagem

PLN (*Personal Learning Networks*) - Redes pessoais de aprendizagem

REA – Recursos Educacionais Abertos

ROAR (*Registry of Open Access Repositories*) - Registo de Repositórios em Acesso Aberto

INTRODUÇÃO

Capítulo 1 INTRODUÇÃO

“Nós sabemos que a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias.”
(Castells, 2009:17).

1.1 Instituições do Ensino Superior – realidade e desafios

Nesta segunda década do século XXI assistimos a constantes metamorfoses que afetam transversalmente toda a sociedade, com implicações diretas nas Instituições de Ensino Superior (IES). As frequentes alterações na vida socioeconómica, impulsionadas pelos imparáveis progressos científicos e tecnológicos, situam os desafios da sociedade atual em todos os seus eixos e, conseqüentemente, as Instituições de Ensino Superior debatem-se com complexos problemas aos quais devem dar resposta, para acompanharem o ritmo frenético das constantes alterações que se vivem a todos os níveis da sociedade.

À semelhança de praticamente todas as esferas da sociedade, as Instituições de Ensino Superior têm sido confrontadas com inúmeros desafios que não questionam apenas as suas práticas, mas também o próprio papel do ensino superior no atual século XXI. Tal como referido por Mackness (2014), as universidades têm sido atingidas por ondas disruptivas, o que inclui fatores de ordem diversa, como o aumento dos custos da educação, a diminuição dos recursos nas instituições, fatores demográficos como o cada vez menor número de estudantes, a globalização e o aumento da competição entre instituições, não apenas a nível local ou nacional, mas a um nível global. Simultaneamente, as mesmas instituições têm uma necessidade reconhecida de melhorar os seus currículos, de investir em qualidade, de cuidar da sua saúde financeira, de se ligar à comunidade mais abrangente, de promover a empregabilidade dos estudantes e de se adaptar a diferentes ambientes de aprendizagem, num contexto de aprendizagem ao longo da vida.

O panorama não é animador. Se, por um lado, as IES enfrentam um quadro de diminuição de apoios, por outro assistem a uma diminuição geral do número de estudantes. Embora tenham sofrido várias alterações significativas, sendo uma das mais recentes o processo de Bolonha, o papel que desempenham tem mudado pouco. Mulder (2011) identifica os três principais papéis assumidos pelas Universidades ao longo dos tempos, nomeadamente: fornecer conteúdos e conhecimento; definir-se como comunidade de aprendizagem que ajuda os estudantes a compreender o significado desses conteúdos; e certificar os estudantes que provem dominar esse conhecimento. Contudo, cada um desses papéis tradicionalmente assumidos tem sido gradualmente questionado. Por um

lado, as IES já não são detentoras do monopólio do conhecimento, a partir do momento em que se consagrou a sociedade da informação, numa perspetiva mais tecnológica, ou a sociedade em rede (Castells, 2006), numa aceção de rede enquanto algo mais que a infraestrutura tecnológica, enquanto potenciadora de uma transformação organizativa.

Contudo, a tecnologia é condição necessária mas não suficiente para a emergência de uma nova forma de organização social baseada em redes, ou seja, na difusão de redes em todos os aspectos da actividade na base das redes de comunicação digital. É por isso que difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para quê são usadas as tecnologias de comunicação e informação. O que nós sabemos é que esse paradigma tecnológico tem capacidades de performance superiores em relação aos anteriores sistemas tecnológicos. Mas para saber utilizá-lo no melhor do seu potencial, e de acordo com os projectos e as decisões de cada sociedade, precisamos de conhecer a dinâmica, os constrangimentos e as possibilidades desta nova estrutura social que lhe está associada: a sociedade em rede.

(Castells, 2006:19)

Ao teorizar sobre o conceito de sociedade em rede, o conhecido sociólogo espanhol Manuel Castells (1996), desloca o foco na abordagem infraestrutural da até então sociedade da informação e do conhecimento, para a noção de uma estrutura social em rede, com relações de interdependência entre os diferentes nós dessa mesma rede. Transpondo este conceito para o contexto educativo, também a educação pressupõe uma organização das suas instituições e respetivos agentes em rede, cujas interdependências promovem produção do conhecimento através de processos colaborativos e de partilha. Partindo desta noção, Teixeira (2012) afirma que as universidades devem repensar as estruturas do seu processo, bem como as suas práticas comunicativas.

Se até agora, elas se tinha estruturado enquanto focos difusores de conhecimento, como transmissores de um conteúdo, numa perspetiva unidirecional de um para muitos, o deslocamento do centro comunicacional, obriga a que as reposicionemos numa dinâmica de fluxo. Assim, as universidades deixam de ser emissoras de informação para se centrarem no tratamento da mesma. A sua missão deslocou-se pois da criação para o acrescento de valor. Às universidades cabe reciclar mais do que gerar, avaliar, validar, certificar a muita informação que flui nela e por ela.

(Teixeira, 2012:3)

Como consequência do exponencial crescimento da informação disponível e subsequente disseminação da informação e do conhecimento, num mundo “onde o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2003), as IES, embora sejam um importante espaço para construção de conhecimento, deixaram de ter

uma quase exclusividade desta função. Por outro lado, o crescente aumento de comunidades de aprendizagem virtuais tem também efeito no papel das IES enquanto comunidades privilegiadas de desenvolvimento e discussão de conhecimento. Por fim, a tradicional função de certificação de aprendizagem tem sido recentemente questionada pelo surgimento de iniciativas que se enquadram no movimento da educação aberta, particularmente relacionadas com Recursos Educacionais Abertos e Práticas Educacionais Abertas.

Na verdade, quando observamos as instituições do século XXI, deparamo-nos com uma multiplicidade de funções, que incluem o ensino, a investigação, o envolvimento público, bem como um papel ativo enquanto incubadoras de novas ideias e negócios. Neste contexto, revisitamos novamente a década de 1990, mas desta vez em solo americano, quando Ernest Boyer (1990) apresenta um relatório à *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* intitulado "Scholarship Reconsidered: Priorities of the professorate", no qual propõe uma redefinição do conceito de *scholarship*ⁱ. No relatório, com base numa vasta avaliação empírica das práticas dos docentes do ensino superior americano, Boyer (1990) propõe que as instituições repensem as funções desempenhadas pelos docentes e as prioridades de cada função no sistema de progressão na carreira. Num modelo de análise da identidade académica, analisado mais detalhadamente no Capítulo 2 (2.3.1 A multidimensionalidade do modelo de Boyer), um dos objetivos de Boyer seria precisamente a igual consideração de todas as atividades dos docentes, nomeadamente as atividades de ensino, normalmente desvalorizadas em função da atividade de investigação.

Embora não seja objeto desta tese debruçarmo-nos em profundidade sobre o já antigo debate da investigação vs. ensino, ao recuperarmos o conceito de "scholarship" interessamo-nos reconhecer que a carreira dos docentes do ensino superior comporta ambas as funções e, partindo dessa premissa, tentar estabelecer convergência entre ambas, no mais amplo espetro de valores que norteiam a sociedade em rede e o movimento de abertura ao conhecimento.

As práticas emergentes de personalização dos ambientes de aprendizagem (PLE), a introdução das redes sociais e mais recentemente a experimentação em torno das comunidades formais de aprendizagem em massa (MOOC), vêm comprovar ainda que

ⁱ No presente estudo, optou-se por não traduzir "scholarship", por considerarmos que não existe em português uma tradução que verdadeiramente consiga traduzir o seu significado neste contexto. De acordo com o Dicionário online de Inglês-Português da Porto Editora, "scholarship" significa "erudição, saber, trabalho académico". A tradução mais aproximada seria "trabalho académico", mas esta expressão está normalmente conotada apenas com trabalho de investigação ou de cariz mais teórico. Neste sentido, optámos por manter o original e clarificar a aceção que atribuímos ao termo.

sob diferentes formas este claro deslocamento da cultura universitária. Uma universidade em rede não pode ser já reconhecida pelo que faz, mas pelo que é. (...) Este fenómeno de mutação conceptual (...) radica também na necessidade de as instituições de ensino superior responderem aos desafios que lhe têm sido colocados pelo desenvolvimento do movimento de abertura do acesso ao conhecimento nas suas múltiplas formas (*open source, open access, open content e open practices*)

(Teixeira, 2012:3)

No artigo "Rethinking University Teaching", Laurillard (2002) refere que a sociedade do conhecimento precisa de pessoas com mais formação e muitas dessas pessoas retomam os estudos, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Além disso, algumas indústrias do conhecimento estão a criar, por si próprias, os meios através dos quais os seus trabalhadores podem adquirir as competências e conhecimentos imediatos de que necessitam, criando pressões competitivas às instituições estabelecidas e questionando as vantagens de uma educação superior, em particular à luz dos seus custos.

Face a esta situação, as IES sentem uma grande pressão em vários sentidos, não apenas na expansão do acesso ao ensino superior a novos públicos, que não o tradicional estudante que se candidata ao ensino superior após a conclusão de um percurso no ensino secundário, mas também na necessidade de promover percursos de aprendizagem não-formal e informal, em complementaridade à tradicional aprendizagem formal, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

Como resposta a todos os desafios, as Instituições de Ensino Superior devem ser repensadas à luz de uma relação próxima com a sociedade, devendo, para tal, desenvolver um carácter mais flexível e adaptável do que aquele que tradicionalmente as caracteriza. O ambiente atual é propício para a criação de redes colaborativas, não só em termos políticos e legislativos, mas também devido ao progresso tecnológico.

No campo da educação, o denominado Movimento da Educação Aberta, a par de outras iniciativas públicas e privadas, tem impulsionado a utilização da tecnologia para diminuir as barreiras de acesso à educação e promover formas mais flexíveis de aprendizagem.

1.2 Abrir a educação – o contexto europeu

No domínio da educação propriamente dito, e mais particularmente a nível do ensino superior, muitas instituições têm incorporado a tecnologia na sua gestão, administração e programas educativos, com exemplos como os investimentos em plataformas LMS, no acesso contínuo a recursos das bibliotecas, em equipamentos eletrónicos, entre outros exemplos. Sem questionar os seus benefícios para a educação e os estudantes em particular, é de notar que estes investimentos têm decorrido no contexto do modelo educacional dominante, centrado no professor e na transferência unidirecional de conhecimento.

Contudo, o desenvolvimento de novos modelos de educação a distância e, mais recentemente, o desenvolvimento dos *Massive Open Online Courses* (MOOCs) têm tido uma popularidade quase sem precedentes, o que revela a necessidade de alterações no paradigma tradicional, em particular para o ensino superior, cujos potenciais destinatários estão localizados um pouco por todo o mundo, daí a necessidade de "abrir a educação" (Comissão Europeia, 2013a).

Recentemente, a Comissão Europeia apresentou um plano de ação para abordar os desafios que as IES enfrentam para se adaptarem às novas tecnologias e incorporá-las nos seus métodos de ensino. "Abrir ao Mundo os Sistemas de Educação" é o mote para promover a inovação e as competências digitais nas escolas e universidades europeias. Para ajudar a lançar a iniciativa, a Comissão anunciou um novo sítio Web, *Open Education Europa*, que permite aos estudantes, profissionais e estabelecimentos de ensino partilhar recursos educacionais abertos de utilização livre.

A importância da partilha de conhecimento e do papel dos sistemas do ensino superior na atual economia global do conhecimento tem sido reconhecida ao longo dos últimos anos, por iniciativas e entidades um pouco por todo o mundo. Contudo, este tem sido um movimento que tem decorrido um pouco à margem de decisões políticas, quer a nível da Comissão Europeia, quer a nível dos países europeus em geral. Aliás, é a própria Comissão que reconhece este facto, pelo que, durante o planeamento da iniciativa *Opening Up Education*ⁱⁱ, lançou uma consulta pública, na qual apresenta a iniciativa europeia e apela à contribuição de propostas, sugerindo como prioritárias as seguintes áreas: i) acesso, inclusão e equidade; ii) qualidade, eficiência e internacionalização; iii) ensino, práticas educacionais e avaliação; iv) desenvolvimento de políticas. Esta proposta obteve 222 respostas, 80 das quais apresentadas por organizações, com a seguinte distribuição: 13

ⁱⁱ http://ec.europa.eu/governance/impact/planned_ia/docs/2013_eac_003_opening_up_education_en.pdf

Universidades; 12 Organizações promotoras de TIC em educação; 8 Organizações promotoras de Recursos Educacionais Abertos; 8 Organizações não-governamentais; 5 representantes da indústria informática.

Além das respostas aos questionários, a Comissão Europeia recebeu 25 documentos, em particular de editoras, consórcios universitários e autoridades públicas (a nível regional), com recomendações de apoio nos seguintes domínios: infraestruturas adequadas, em termos de tecnologia, incluindo padrões de abertos de interoperabilidade técnica a nível europeu; apoio às empresas europeias, no âmbito da aprendizagem digital, com vista a uma liderança global; novas metodologias de avaliação de resultados; desenvolvimento de normas de qualidade específicas para *Recursos Educacionais Abertos* (REA); criação de uma plataforma com múltiplos agentes, para facilitar parcerias entre a indústria informática, as editoras e o setor público; e alinhamento das taxas de IVA para os recursos e materiais digitais e impressos.

Poderemos concluir que a resposta positiva à proposta da Comissão, por parte de vários *stakeholders* que operam em diferentes domínios, não apenas na educação, revela que existe, de facto, necessidade de um reconhecimento e investimento público neste campo. Neste contexto, um conjunto de iniciativas que tem tido eco no âmbito do movimento da educação aberta está relacionado com a temática dos *Recursos Educacionais Abertos* (REA), que têm sido considerados fundamentais na criação de oportunidades de inovação pedagógica. Contudo, são vários os estudos e os autores (Conole, 2012; Wiley & Hilton, 2009; Yuan, MacNeill & Kraan, 2008; Ehlers, 2011; Mulder, 2011) que confirmam que, mais de uma década após o início do movimento dos REA, nem o tradicional modelo de negócio da educação superior, nem as abordagens nas práticas pedagógicas sofreram grandes alterações. Ehlers (2011) refere que, apesar da cada vez maior oferta de REA, suportada por um crescente número de iniciativas e projetos, a sua utilização não tem tido a mesma evolução. O autor admite que isto acontece porque ainda existe ênfase na expansão do acesso a conteúdos digitais, sem considerar se isso trará um apoio às práticas educacionais e a promoção da qualidade e inovação no ensino e aprendizagem. Assim, sugere que, para se proporcionarem oportunidades educativas a todos os cidadãos, se alargue o foco além do acesso, no sentido de incluir "inovadoras práticas educacionais abertas" (Ehlers, 2011).

Neste processo, os docentes desempenham um papel fundamental. Num relatório apresentado à UNESCO intitulado "*Open Educational Resources – Open content for higher education*", Albright (2005) reconhece o seguinte:

The key component of OER is the educational content, and the essential source is the instructor who provides that content and agrees to make it freely and openly available. Whether OER is driven by 'top-down' institutional systems or 'bottom-up' individualized initiatives, the higher education faculty member is pivotal to creation of the educational substance. Securing the backing and involvement of faculty members is therefore a major priority for institutions involved in OER development. (Albright, 2005:7).

Tal como referido anteriormente, se considerarmos a carreira dos docentes do ensino superior, verificamos que esta pressupõe não apenas o ensino, mas também trabalho de investigação. Neste campo, estaremos a situar as suas práticas ao nível da investigação e este domínio tem tido também expressão, através do denominado *movimento do acesso aberto* ou *acesso livre*. Este movimento tem como objetivo promover o acesso livre e sem restrições à literatura científica e académica, promovendo o impacto dos trabalhos realizados por investigadores e instituições. Em 2003, representantes de importantes instituições científicas europeias subscreveram a Declaração de Berlim sobre o Acesso Livre ao Conhecimento nas Ciências e Humanidadesⁱⁱⁱ, apoiando o movimento e afirmando o encorajamento dos seus investigadores a promover o acesso livre aos seus trabalhos.

Também um estudo financiado pela Comissão Europeia (2013b) confirma a tendência global deste movimento, referindo que cerca de 50% dos artigos científicos publicados em 2011 foram disponibilizados gratuitamente, quase o dobro estimado para anos anteriores. O estudo calcula também que mais de 40% dos artigos científicos revistos por pares e publicados em todo o mundo entre 2004 e 2011 estão agora disponíveis em regime de acesso aberto. O estudo incide na União Europeia e outros países vizinhos, para além do Brasil, Canadá, Japão e Estados Unidos da América.

É, portanto, neste contexto de mudança a nível das instituições de ensino superior que a presente investigação revisita o conceito de *scholarship* e as alterações que têm ocorrido como resposta aos desafios da sociedade em rede e do movimento global de abertura ao conhecimento.

Após este enquadramento introdutório que justifica a pertinência do nosso estudo, procederemos à apresentação das questões de investigação e respetivos objetivos específicos.

ⁱⁱⁱ <http://repositorium.sdum.uminho.pt/about/DeclaracaoBerlim.htm>

1.3 Questões de investigação e objetivos do estudo

O estudo tem como principal objetivo identificar o conhecimento e a utilização de Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto por parte dos docentes/investigadores das instituições de Ensino Superior público em Portugal na sua prática docente e de investigação, de forma a determinar as principais barreiras e incentivos, bem como as perceções que influenciam essas mesmas práticas. Deste modo, será possível retratar a realidade portuguesa, o que, por um lado, permitirá posicionar o ensino superior público português no panorama mais abrangente, a nível do movimento global de abertura ao conhecimento, e, por outro, poderá servir de orientação para futuras decisões, sejam elas a nível institucional, governamental ou mais abrangente.

Neste sentido, a investigação desenvolveu-se em torno da seguinte **questão** principal:

De que forma as perceções e práticas dos docentes/investigadores das instituições de ensino superior público em Portugal face aos Recursos Educacionais Abertos estão relacionadas com as suas perceções e práticas face ao Acesso Aberto?

Da questão de investigação derivam **sub-questões** mais específicas:

- I. Qual o grau de conhecimento de Recursos Educacionais Abertos e de Acesso Aberto por parte dos docentes/investigadores das instituições de ensino superior público em Portugal?
- II. Quais as práticas de utilização de Recursos Educacionais Abertos e de Acesso Aberto por parte dos docentes/investigadores das instituições de ensino superior público em Portugal?
- III. Quais as perceções de Recursos Educacionais Abertos e de Acesso Aberto por parte dos docentes/investigadores das instituições de ensino superior público em Portugal?
- IV. As perceções face à utilização dos Recursos Educacionais Abertos (REA) e do Acesso Aberto (AA) pelos docentes/investigadores estão correlacionadas com as suas práticas?

De forma a responder às questões de investigação, foram delineados os seguintes **objetivos** específicos:

1. Identificar o nível de conhecimento dos docentes/investigadores relativamente a Recursos Educacionais Abertos (REA) e Acesso Aberto (AA).
2. Caracterizar as práticas de utilização de REA e Acesso Aberto por parte dos docentes/investigadores.
3. Identificar as principais barreiras percebidas à utilização de REA e ao depósito em repositório em acesso aberto e publicação em revistas em acesso aberto.
4. Identificar os principais incentivos percebidos à utilização de REA e ao depósito em repositório em acesso aberto e publicação em revistas em acesso aberto.
5. Caracterizar as percepções dos docentes/investigadores relativamente a Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto no contexto das suas práticas de ensino e investigação.

Gostaríamos de referir que a presente investigação teve o apoio da rede de investigação *GO-GN – Global OER Graduate Network*, uma iniciativa financiada pela The William and Flora Hewlett Foundation.

Após identificarmos as questões de investigação e objetivos que norteiam o nosso estudo, apresentaremos, de seguida, a estrutura da tese.

1.4 Estrutura da tese

A tese está organizada em cinco capítulos, que correspondem à estrutura da investigação realizada.

Neste **primeiro capítulo** introdutório, são referidas as considerações gerais que contextualizam a problemática investigada e são introduzidas as questões e objetivos da investigação.

No **capítulo dois** é apresentado o enquadramento teórico da investigação, tendo por base a revisão de literatura efetuada, com o objetivo de contextualizar a problemática e clarificar conceitos e abordagens determinantes para a investigação.

O **capítulo três** incide sobre os procedimentos metodológicos usados na investigação empírica, com a identificação do problema, das questões e dos objetivos da investigação, justificação das opções metodológicas e dos instrumentos usados para a recolha dos dados, bem como dos procedimentos efetuados na análise e dos mesmos.

No **capítulo quatro** são descritos os métodos utilizados no tratamento dos dados, os testes estatísticos aplicados e apresentados e discutidos os resultados obtidos, à luz do quadro teórico apresentado e das questões de investigação.

No **capítulo cinco** são apresentadas as conclusões do estudo, sustentadas pela análise e interpretação efetuadas, terminando com as limitações do estudo e propostas de investigações futuras, com base em questões que emergiram da investigação.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico da presente investigação divide-se em três partes distintas. Numa primeira parte, apresentaremos a origem e o conceito de Educação aberta, bem como a forma como os paradigmas emergentes têm conduzido a evolução do movimento da educação aberta. Neste contexto, assume particular importância o movimento dos Recursos Educacionais Abertos e da sua evolução no sentido de Práticas Educacionais Abertas. Após esta explicitação teórica e contextualização nas principais tendências e desafios identificados para a educação atual, faremos uma breve incursão pelo movimento dos Recursos Educacionais Abertos em Portugal e finalizaremos com uma breve análise das principais particularidades que, recentemente, a própria maturidade do movimento tem colocado.

Numa segunda parte, faremos o mesmo percurso no contexto do movimento do Acesso Aberto, apresentando o enquadramento teórico do conceito e revisitando os principais desenvolvimentos do movimento, quer a nível europeu, quer a nível nacional. Terminaremos também com as principais questões que se debatem atualmente em torno deste movimento e que derivam da sua natural maturidade.

Na terceira parte deste enquadramento teórico, revisitamos o conceito de *scholarship*, enquanto conceito que descreve a multidimensionalidade das funções dos docentes/investigadores do ensino superior, com particular destaque para as potencialidades que o movimento de abertura ao conhecimento poderá trazer para cada uma das funções académicas, nomeadamente o ensino e a investigação.

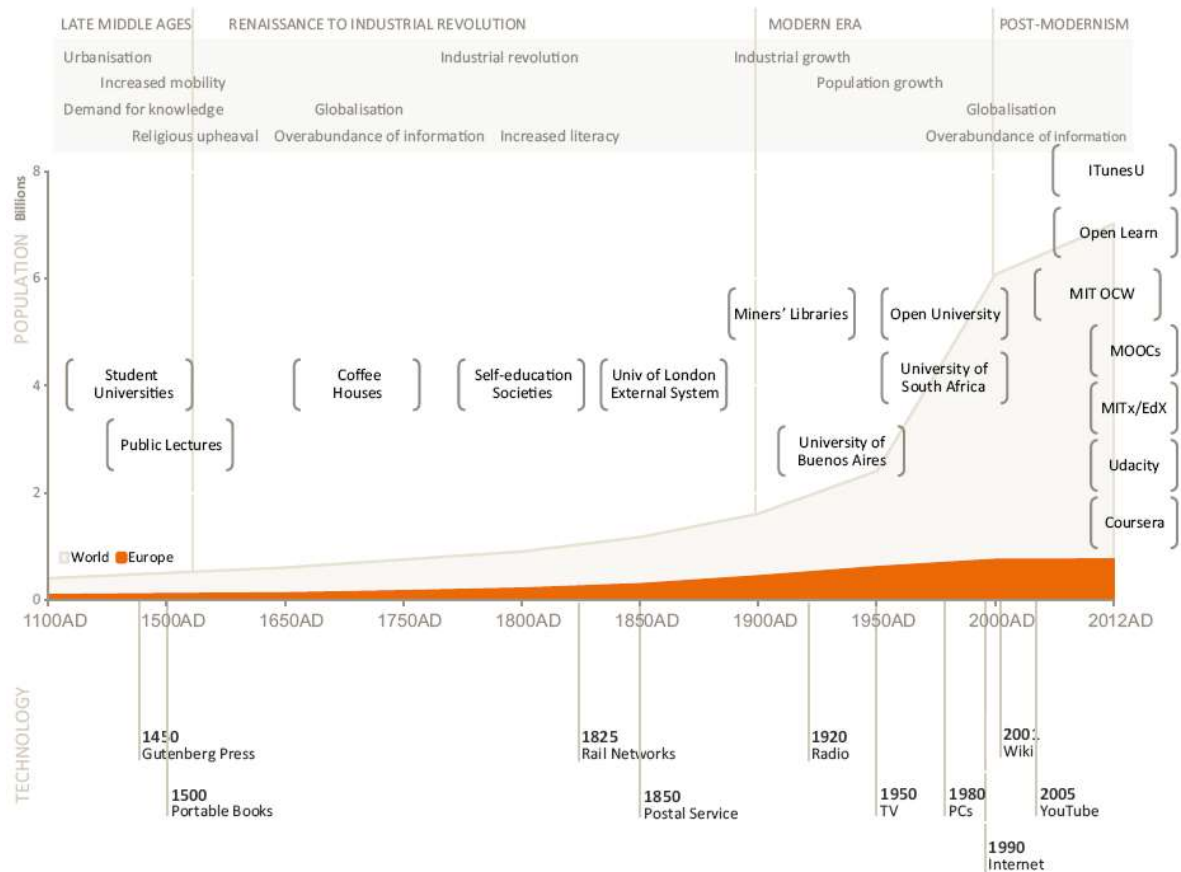
2.1 Educação aberta e Recursos educacionais abertos

Como referimos anteriormente, começaremos por contextualizar o conceito de Educação aberta e caminharemos, ao longo desta primeira parte do capítulo teórico, em direção aos Recursos Educacionais Abertos, às Práticas Educacionais Abertas e aos mais recentes desenvolvimentos deste movimento.

2.1.1 Retrospectiva do conceito de Educação aberta

O conceito de Educação aberta não é, de forma alguma, um conceito recente. Emerge de um contexto histórico complexo, que encerra em si um conjunto de valores políticos, económicos e sociais. Os valores que encerra poderão, segundo Peters e Britez (2008) ser associados aos ideais iluministas de acesso universal ao conhecimento, à informação e à educação – valores estes que tiveram expressão na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789. Contudo, é possível recuar até meados do século XII e encontrar exemplos ilustrativos do conceito de abertura associado ao contexto da educação.

Figura 2.1 - Visualização da História de Abertura em Educação



Fonte: Peter e Deimann (2013)

Numa interessante retrospectiva histórica (Figura 2.1), Peter e Deimann (2013) representam os principais períodos que se pautaram, de alguma forma, por alguma abertura em termos de educação, mesmo antes de se tratar de um processo amplamente institucionalizado. Nesta reconstrução histórica do conceito, são definidos três períodos distintos: um primeiro período, correspondente aos finais da Idade Média, caracterizado como um período

relativamente curto, em que a educação era impulsionada pelo desejo de quem queria aprender; um segundo período, delimitado pelos autores desde o Renascimento até à Revolução Industrial, pautado, grosso modo, por um ensino aberto e uma educação independente; finalmente, um terceiro período, correspondente aos finais do século XIX e início do século XX, representado pela evolução no direito do acesso ao conhecimento.

Segundo os autores, todos os períodos são distintos, nas suas particularidades inseridas no contexto da respetiva época, mas com características comuns, como o aumento da população e, curiosamente, a difusão de inovações tecnológicas, normalmente acompanhados de uma evolução intelectual e social.

O atual modelo industrial do sistema educativo tem por base um modelo unidirecional de transferência de conhecimento ancorado na abordagem transmissiva e reprodutora desse conhecimento por parte de um especialista para uma audiência, num modelo denominado por Weller (2013) de “pedagogy of scarcity”. Tal como se observou na figura anterior, este modelo atual demorou séculos a desenvolver-se até chegar à forma como o conhecemos hoje, fruto da evolução intelectual, social e tecnológica ao longo dos tempos. De forma semelhante, o conceito de abertura em educação não é, de forma alguma, recente, embora tenha tido uma nova expressão com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, nos finais do século XX e, em particular, com a Internet e os paradigmas que emergem no campo educativo.

2.1.2 O paradigma emergente

Mais recentemente, os novos paradigmas de pedagogia, produção, colaboração e comunicação de conteúdos abertos, no contexto do denominado movimento de educação aberta, conduz a novas expectativas no que diz respeito aos valores de liberdade e justiça social em educação. Este novo paradigma de produção social e cultural representa uma forma de organizar o conhecimento e permitir a disseminação e partilha do conhecimento público e livre. Importa, portanto, tentar enquadrar o conceito de “open” no panorama da educação aberta, na sua aceção atual.

De acordo com Santos (2012), o conceito de Educação aberta, que provém do original inglês “Open education”, popularizou-se a partir da década de 1970 e, não existindo uma definição consensual, é geralmente referido como um conjunto de práticas educativas, “utilizado em contextos variados, que envolvem uma série de práticas, sendo algumas mais tradicionais e outras mais recentes” (Santos, 2012:71). Este período corresponde à criação

da *Open University* do Reino Unido, a primeira universidade aberta, fundada em 1969 (Morgado, 2003). O conceito de "aberto" prendia-se essencialmente com a questão do acesso, uma vez que o modelo desenvolvido não exigia pré-requisitos de acesso e tinha por base um modelo de ensino a distância flexível, permitindo o acesso a quem não tivesse acesso ao ensino superior. À medida que outras universidades desenvolveram modelos de educação a distância, a natureza do conceito deixou de estar apenas relacionada com o acesso e passou a ser interpretada em estreita relação com outros aspetos.

Weller (2012) fala de uma evolução natural do termo, no sentido de ser considerado enquanto abordagem, quer seja referente a *software*, quer a investigação e enumera os termos mais relevantes no contexto de uma educação aberta: *open source* (referindo-se, em particular, ao software livre, cujo movimento teve por base a educação superior), *Open Educational Resources* (que descreve como a aplicação dos princípios de open source à distribuição de conteúdos educacionais), *open courses* (cursos que são oferecidos online, com vários modelos de pagamento ou totalmente gratuitos), *open research* (várias abordagens à investigação, entre as quais o conceito de *crowdsourcing*, o acesso a conferências online abertas e gratuitas, entre outros), *open data* (não só a partilha livre de dados, mas também o desenvolvimento de padrões para interligar as vastas quantidades de dados disponíveis), *open Application Programme Interfaces* (que permitem aos criadores de software construir ferramentas e códigos que podem ser utilizados com os dados de uma determinada aplicação já existente, como é o caso do Facebook e Twitter) e *Open Access Publishing* (a publicação online, de forma rápida e económica, disponibilizada de forma gratuita e com modelos abertos de revisão por pares).

Os termos especificamente referidos por Weller (2012) estão em linha com as características identificadas por Anderson (2009) quando se refere ao tipo de atividades "abertas" desenvolvidas por académicos: "criar, utilizar e contribuir com recursos educacionais abertos, arquivar, aplicar a sua investigação, efetuar investigação aberta, filtrar e partilhar, apoiar alternativas emergentes de aprendizagem aberta, publicar em revistas de acesso aberto, comentar o trabalho dos seus pares, construir redes".

E é precisamente na direção da questão das redes que tem evoluído o debate atual em torno do conceito de "aberto", em particular na alteração às práticas que poderá resultar da combinação de conteúdos ou recursos digitais com a sua partilha numa rede global, quer em termos técnicos, quer em termos sociais. Neste contexto, a década passada, denominada por Materu (2004) de "década aberta", assistiu à expansão do movimento de abertura do acesso ao conhecimento nas suas múltiplas formas (*open source*, *open access*, *open content* e *open practices*).

O movimento que mais expressão tem tido no contexto de educação aberta está associado aos Recursos Educacionais Abertos (do inglês *Open Educational Resources*), que teremos oportunidade de explorar no próximo ponto deste trabalho. Gostaríamos, antes, de salientar um aspeto que nos parece essencial no contexto do conceito de "aberto" que tem vindo a ser apresentado, para o qual Peters e Britez (2008) chamam a atenção. No contexto das diversas iniciativas financiadas, relacionadas com Recursos Educacionais Abertos (REA), foram publicados relatórios que denotam uma preocupação em esclarecer o papel da educação aberta e das vantagens educacionais (implícita ou explicitamente) associadas ao desenvolvimento da tecnologia. É o caso do relatório da OCDE, *Giving Knowledge for Free: The Emergence Of Open Educational Resources*^{iv} (2007), do relatório *Open Educational Practices and Resources*^v(2012), associado ao projeto *Open e-Learning Content Observatory Services* (OLCOS) e o relatório *A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities*^{vi} (2007), apresentado à *The William and Flora Hewlett Foundation*. Embora todos realcem o potencial da educação aberta e as promessas educacionais implícitas na utilização de REA, existem algumas diferenças entre eles. O relatório da OCDE centra-se em torno de quatro questões, associadas a modelos de sustentabilidade, direitos de propriedade intelectual, incentivos e barreiras à participação das universidades nas iniciativas de REA e na melhoria do acesso e da utilidade dessas iniciativas para os seus utilizadores, fornecendo algumas considerações e recomendações relativamente a cada um destes pontos.

Comparativamente, o relatório do projeto OLCOS, que dista dos restantes também cerca de cinco anos, foca questões como políticas, enquadramentos institucionais e modelos de negócio; acesso aberto e repositórios de conteúdos abertos; e laboratórios de recursos e práticas educacionais abertas. Aliás, este último ponto é reforçado no relatório, que realça a importância de se promover a inovação e a alteração das práticas educacionais, em detrimento da integração de REA no modelo educacional dominante, centrado no professor e na transferência de conhecimento. O relatório alerta ainda para o facto de os REA serem um elemento importante de políticas que pretendem levar a educação e a aprendizagem ao longo da vida no sentido da economia e da sociedade do conhecimento, embora

^{iv} Disponível em

<https://www.oecd.org/edu/ceri/givingknowledgeforfreetheemergenceofopeneducationalresources.htm>

^v Disponível em http://www.olcos.org/cms/upload/docs/olcos_roadmap.pdf

^{vi} Disponível em

[http://cohesion.rice.edu/Conferences/Hewlett/emplibary/A%20Review%20of%20the%20Open%20Educational%20Resources%20\(OER\)%20Movement_BlogLink.pdf](http://cohesion.rice.edu/Conferences/Hewlett/emplibary/A%20Review%20of%20the%20Open%20Educational%20Resources%20(OER)%20Movement_BlogLink.pdf)

reconheça que a mudança nesse sentido será um processo lento, mas que exige um esforço direcionado e sustentável por parte dos agentes educativos, aos mais variados níveis.

Por sua vez, o relatório à *The William and Flora Hewlett Foundation* é considerado por Peters (2008) como o mais completo, pois não se trata apenas de um inventário de projetos de educação aberta mas tenta conceptualizar os aspetos que foca e promove uma nova compreensão do conceito "aberto", em termos da existência de uma ética de participação, no contexto da OPLI (*Open Participatory Learning Infrastructure*), uma iniciativa que defende a criação de uma infraestrutura de aprendizagem aberta e participatória, que sustenta o papel da tecnologia na ênfase da natureza social da aprendizagem.

2.1.3 O movimento dos Recursos Educacionais Abertos

Tal como já referido no ponto anterior, uma das principais e mais recentes tendências no movimento da Educação Aberta é representada pelas iniciativas no âmbito dos Recursos Educacionais Abertos (REA) que se encontram um pouco por todo o mundo. O termo REA surgiu no contexto do *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries* desenvolvido em 2002 pela UNESCO. Como indica o próprio nome, este fórum realizou-se para debater as questões que surgiram com o projeto *OpenCourseWare* (OCW) do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), em 2001, considerado o projeto pioneiro da publicação online de REA. Neste fórum foi proposta a seguinte definição de REA:

“technology-enabled, open provision of educational resources for consultation, use and adaptation by a community of users for non-commercial purposes”. They are typically made freely available over the Web or the Internet. Their principal use is by teachers and educational institutions support course development, but they can also be used directly by students. Open Educational Resources include learning objects such as lecture material, references and readings, simulations, experiments and demonstrations, as well as syllabi, curricula and teachers’ guides (UNESCO, 2002).

O termo apresenta uma definição abrangente do que constitui um recurso educacional aberto, podendo ser um conjunto de objetos de aprendizagem, materiais curriculares, bem como software educativo e mesmo programas curriculares e professores. Como resultado do Fórum, os participantes concordaram com o desenvolvimento conjunto de recursos universais, disponibilizados a toda a humanidade e desde então inúmeras iniciativas e

projetos têm sido desenvolvidos um pouco por todo o mundo, atualmente com centenas de instituições a produzir, reutilizar e partilhar recursos educacionais.

Não havendo uma definição consensual de REA, da revisão de literatura sobre o tema, os seguintes exemplos configuram-se como propostas para definir o termo:

Open Educational Resources are digitized materials offered freely and openly for educators, students, and self-learners to use and reuse for teaching, learning and research. OER includes learning content, software tools to develop, use, and distribute content, and implementation resources such as open licenses (Organization for Economic Cooperation and Development, 2007).

OER are teaching, learning and research materials in any medium that reside in the public domain and have been released under an open licence that permits access, use, repurposing, reuse and redistribution by others with no or limited restrictions (Atkins, Brown & Hammond, 2007).

Open Educational Resources (OER) are materials that may be freely used to support education and may be freely accessed, reused, modified and shared by anyone (Downes, 2011).

Desde a definição inicial, proposta pela UNESCO em 2002, até às propostas acabadas de citar, é evidente a evolução que se refletiu, própria do desenvolvimento no campo e da própria maturação do conceito: a definição da UNESCO realça o papel impulsionador da tecnologia, os objetivos não comerciais dos recursos e o principal interesse de utilização de REA enquanto auxílio no desenvolvimento de cursos, embora possam ser utilizados também pelos estudantes; por sua vez, as mais recentes definições têm em comum a referência a materiais, não apenas circunscritos ao processo de ensino e aprendizagem, mas também relativos à investigação, cuja utilização também não se circunscreve apenas à perspetiva de educadores ou de quem planifica um curso, mas abarca agora a perspetiva dos estudantes, contemplando nomeadamente a sua utilidade em termos de aprendizagem autónoma, chamando a atenção para a existência de licenças abertas, para que os recursos cumpram os objetivos de reutilização e partilha.

Apesar de não existir uma definição consensual de REA, o princípio da abertura em educação é comum e os objetivos para uma crescente adoção e utilização de REA são explicitados na Declaração da Cidade do Cabo (2007):

Educators worldwide are developing a vast pool of educational resources on the Internet, open and free for all to use. These educators are creating a world where each and every person on earth can access and contribute to the sum of all human knowledge. They are also planting the seeds of a new pedagogy where educators and learners create, shape and evolve knowledge together, deepening their skills and understanding as they go (Declaração da Cidade do Cabo, 2007).

Para concretizar estes objetivos, são propostas três estratégias:

- encorajar educadores e estudantes a participar ativamente no movimento emergente da educação aberta, apoiando a criação e utilização de recursos abertos, que devem ser considerados essenciais em educação;
- a utilização de licenças abertas para promover a partilha livre de recursos educacionais abertos, de forma a facilitar a utilização, revisão, tradução, melhoria e partilha, com a sua publicação em formatos de fácil utilização e edição, bem como através de diversas plataformas técnicas;
- a educação aberta deve ser considerada como prioritária, quer por parte dos governos, quer por parte das direções de estabelecimentos de ensino, nomeadamente as universidades.

A Declaração tem sido subscrita e assinada por milhares de indivíduos e centenas de organizações, desde educadores, formadores, estudantes, autores, escolas, universidades, editoras, até decisores governamentais e fundações, um pouco por todo o mundo, o que traduz o crescimento do movimento em torno dos Recursos Educacionais Abertos.

Ainda no campo da definição de terminologia relativa a REA, Wiley (2010) define três elementos indissociáveis da noção de REA: a noção de "aberto"; as permissões associadas ao que define como os quatro Rs: "*reuse, redistribute, revise, remix*"; e, por último, as opções relativas a tecnologia e os meios utilizados. Na aceção do autor, embora a questão da acessibilidade seja uma característica necessária dos REA, para qualquer recurso representar REA efetivos tem necessariamente que possuir uma licença aberta com permissões para cada um dos quatro Rs.

Mais recentemente, Wiley (2014) incluiu um quinto elemento no seu modelo: "*retain*", tendo por base uma reflexão sobre a propriedade dos recursos educacionais abertos (Figura 2.2). Fortemente influenciado pelo atual debate em torno do acesso aos manuais académicos do ensino superior no contexto americano, Wiley reconhece que, embora as definições de REA contemplem implicitamente este elemento ao referenciarem a possibilidade de reutilização, potenciada pelo uso de licenças abertas, é necessário que a comunidade científica se debruce especificamente sobre a questão da propriedade dos recursos, enquanto verdadeiro compromisso para com a educação aberta.

Figura 2.2 – Os 5 princípios associados aos Recursos Educacionais Abertos

Reter	• Criar e deter cópias
Reutilizar	• Utilizar, das mais variadas formas
Rever	• Adaptar, modificar e aperfeiçoar
Recombinar	• Combinar dois ou mais recursos
Redistribuir	• Partilhar com os outros

Fonte: traduzido e adaptado de Wiley (2014)

2.1.4 As principais iniciativas de Recursos Educacionais Abertos

Na última década são inúmeras as iniciativas que têm ocorrido no contexto dos Recursos Educacionais Abertos. De seguida apresentaremos um resumo das iniciativas associadas ao início do movimento, que se destacaram como as mais relevantes e mais citadas na revisão da literatura efetuada.

O **OCW**^{vii} do MIT continua a ser, mesmo após uma década desde o início da sua jornada pelos REA, uma iniciativa de referência; no espaço de um ano, em 2002, a versão piloto disponibilizou 50 cursos online, com a posterior tradução para espanhol e português. Cerca de 10 anos depois, em 2012, estavam publicados 2150 cursos e atingidos os 125 milhões de visitantes. A ideia central do projeto consiste na publicação, na Web, de materiais utilizados no ensino presencial no MIT, como apontamentos, programas curriculares, listas bibliográficas e simulações, bem como aulas em vídeo e áudio.

Uma iniciativa lançada no Reino Unido, pela *Open University UK* (OUUK) é a **OpenLearn**^{viii}, que teve início em 2006, financiada pela *The William and Flora Hewlett Foundation* (fundação que se destaca como impulsionadora de inúmeras iniciativas de REA). Existe uma diferença desta iniciativa relativamente ao OCW do MIT, uma vez que não só disponibiliza uma seleção dos materiais disponíveis, para utilização gratuita, mas também ferramentas que ajudam todos aqueles que pretendam desenvolver e publicar recursos educacionais, com o objetivo de simultaneamente construir comunidades de estudantes e educadores através de várias ferramentas e estratégias.

^{vii} <http://ocw.mit.edu/about/>

^{viii} <http://www.open.edu/openlearn/>

Um modelo diferente, apresentado pela *Utah State University*, é o projeto **USU OCW**^{ix}. A Universidade pretende disponibilizar os recursos utilizados no seu *campus* formal, incluindo a possibilidade de certificação da aprendizagem realizada através da USU OCW. Além disso, o *Center for Open and Sustainable Learning* (COSL) da USU desenvolveu também uma licença aberta, a *eduCommons*, que permite às instituições publicar facilmente materiais, através de uma plataforma concebida para a produção de cursos. O mesmo COSL concebeu também software livre como forma de apoiar as comunidades de aprendizagem a utilizar os recursos abertos e para prestar algum apoio às instituições.

Fundado pela *Rice University*, o projeto **Connexions**^x assume-se como um ecossistema educacional, dinâmico e digital, que consiste num repositório de conteúdos educacionais e num sistema de gestão de conteúdos. Ou seja, tenta abarcar conteúdos, comunidades e software num ambiente de ensino e aprendizagem intuitivo e dinâmico. No momento, estão disponíveis mais de 17.000 objetos de aprendizagem ou módulos, com mais de 2 milhões de utilizadores por mês, sendo que todos os conteúdos são publicados e livres para utilização e reutilização, ao abrigo de uma licença Creative Commons.

Uma outra iniciativa, cuja relevância está intimamente relacionada com a sua abrangência internacional, é o **OpenCourseWareConsortium**^{xi} (OCWC). O OCWC é uma comunidade com membros de todo o mundo, representantes de mais de 100 instituições de ensino superior e organizações associadas, que assumem um compromisso relativamente à divulgação de REA e o seu impacto na educação global. Os membros do Consórcio utilizam um modelo partilhado de publicação, sendo que cada membro se compromete a publicar um mínimo de dez cursos num formato que vá ao encontro da definição de OCW. Uma particularidade desta iniciativa é o facto de promover a partilha entre instituições, o que permite desenvolver um quadro de avaliação comum a todos os membros do Consórcio, na tentativa de estabelecer critérios de qualidade.

A **Open Learning Initiative**^{xii}, promovida pela *Carnegie Mellon University*, foi lançada na esperança de constituir os ambientes de aprendizagem online como alternativa ao ensino tradicional, promovendo uma maior interação entre os estudantes e conteúdos e fornecendo aos estudantes um feedback mais frequente. Os cursos desenvolvidos no âmbito da iniciativa tiveram por base princípios cognitivistas de aprendizagem, que realçam a importância de ambientes interativos e resolução de problemas autênticos, suportada por

^{ix} <http://ocw.usu.edu>

^x <http://cnx.org/>

^{xi} <http://www.ocwconsortium.org/>

^{xii} <http://www.cmu.edu/oli/>

uma interface tecnológica eficiente, com características inovadoras, como sistemas de tutoria inteligentes, laboratórios virtuais, experiências e simulações em grupo. A iniciativa também assume como objetivo a construção de uma comunidade com um papel importante no desenvolvimento e melhoria dos cursos, conceito que abre o caminho para a importância das práticas educacionais abertas.

Por sua vez, a **Creative Commons**^{xiii} apresenta um serviço de infraestruturas importante no movimento dos REA, uma vez que permite a utilização de ferramentas livres por parte de autores, cientistas, artistas e educadores, que podem partilhar o seu trabalho criativo, criando as licenças *Creative Commons*, abertas para determinadas utilizações, em determinadas condições, dependendo da opção do autor. Para isso, desenvolveram um sistema de metadados que pode ser utilizado para associar os trabalhos criativos ao domínio público ou a um determinado tipo de licença. Existem seis diferentes tipos de licença: atribuição (by), em que a utilização da obra é livre, podendo ser utilizada comercialmente ou para criar obras derivadas, desde que seja atribuído crédito ao seu autor; atribuição (by-nc), em que a obra pode ser utilizada de forma mais ampla, desde que não tenha intuítos comerciais e seja atribuído crédito ao autor); atribuição – partilha nos termos da mesma licença (by-sa), em que não só deve ser atribuído crédito ao autor da obra, mas todas as obras derivadas devem manter o tipo de licença da obra original; atribuição – proibição de realização de obras derivadas (by-nd), em que o autor permite a redistribuição, com ou sem fins comerciais, desde que a obra seja utilizada sem alterações e integralmente e seja atribuído crédito ao autor; atribuição – uso não comercial – partilha nos termos da mesma licença (by-nc-sa), semelhante à anterior, mas mantendo o tipo de licença da obra original; atribuição – uso não-comercial – proibição de realização de obras derivadas (by-nc-nd), a licença menos permissiva, que permite apenas a redistribuição, impedindo a sua utilização comercial e a criação de obras derivadas.

A iniciativa **MERLOT**^{xiv} (*Multimedia Educational Resources for Learning and Online Teaching*), criada no seio do *California State University Centre for Distributed Learning*, rege-se por um modelo que também valoriza o papel da comunidade na construção e partilha de conteúdos abertos, no âmbito de diversos objetivos educacionais. Trata-se de uma colectânea de materiais de aprendizagem, centrados no utilizador, com revisão por pares e catalogada pelos membros registados, bem como um conjunto de serviços de apoio aos docentes. Os catálogos online são atualizados precisamente devido à contribuição da comunidade e contêm mais de 15.000 recursos, desde simulações,

^{xiii} <http://creativecommons.org/>

^{xiv} <http://www.merlot.org/merlot/index.htm>

animações, tutoriais, exercícios e testes, bem como aulas e estudos de caso, entre outros materiais de referência.

Como exemplo do crescimento das iniciativas e consórcios relativos aos REA um pouco por todo o mundo, gostaríamos ainda de referir outras referências internacionais, como os casos da China, com o consórcio *China Open Resources for Education*^{xv} (CORE), com perto de 800 cursos disponibilizados por mais de 200 membros; do Japão, em que o *Japanese OCW Consortium*^{xvi} disponibiliza mais de 400 cursos através das 19 universidades que o constituem; e de França, cujo projeto *ParisTech OCW*^{xvii} envolve 11 universidades, com mais de 800 recursos educacionais disponibilizados.

Mais recentemente, no âmbito do quadro estratégico para a educação e a formação para 2020 (EF 2020), adotado no Conselho Europeu em novembro de 2015, a União Europeia publicou o relatório *New priorities for European cooperation in education and training*, a apelar a uma maior cooperação dos Estados membros a nível da educação e formação, tendo definido, como uma das seis novas prioridades estratégicas, “Open and innovative education and training, including by fully embracing the digital era” (Comissão Europeia, 2015).

De facto, são inúmeras as iniciativas no âmbito de Recursos Educacionais Abertos, com diferentes modelos de organização e funcionamento, maioritariamente no âmbito do ensino superior. Wiley (2007) ilustra esta diversidade, identificando três modelos de REA, com base em critérios como tamanho, organização e criação de conteúdos, entre outros serviços:

- o modelo *MIT*, com um elevado grau de centralização e coordenação, em termos de organização e prestação de serviços, cujo trabalho é desenvolvido essencialmente por funcionários remunerados no âmbito do projeto;
- o modelo *USU*, com uma mistura de centralização e descentralização, quer da organização, quer dos serviços, em que o trabalho é distribuído por funcionários remunerados, mas também vários voluntários;
- e o modelo *Rice*, quase totalmente descentralizado, cujos serviços são, também quase na totalidade, prestados por voluntários.

^{xv} http://www.core.org.cn/cn/jpkc/index_en.html

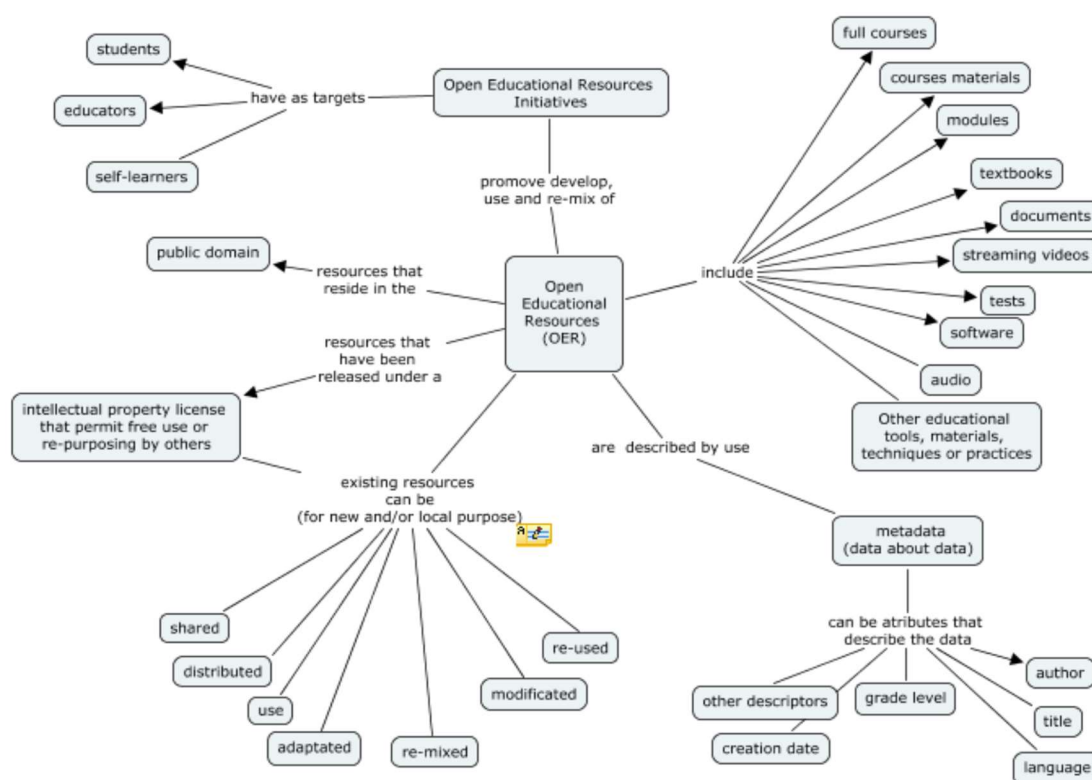
^{xvi} <http://www.jocw.jp/>

^{xvii} <http://graduateschool.paristech.org/>

Na verdade, a crescente popularidade e utilização de Recursos Educacionais Abertos não só se traduz no número de iniciativas, mas também em diferentes tipologias e conceitos que os mesmos encerram.

Na figura que se segue, Piedra *et al.* (2010) apresentam uma proposta de ontologia dos REA, ilustrativa da complexidade de ações, nos seus mais variados âmbitos, desde o que representam, onde se encontram, quais os seus objetivos, o que permitem, como são descritos, entre outros.

Figura 2.3 - Proposta de mapa conceptual para a ontologia dos REA



Fonte: Piedra *et al.* (2010)

Os autores defendem a utilização de tecnologias semânticas no contexto dos REA, devido ao exponencial crescimento de repositórios de dados, o que dificulta a pesquisa de informações e reduz as possibilidades de distribuição e partilha de recursos. Através de padrões de metadados e da proposta de uma ontologia para o tema, o intuito é facilitar o processamento e compreensão do conteúdo, bem como facilitar a pesquisa de conteúdos digitais e a interoperabilidade entre diversas plataformas.

Tal como referido anteriormente, através do mapa conceptual proposto por Piedra *et al.* (2010), é possível ter noção da evolução no movimento dos REA, já que, se numa fase

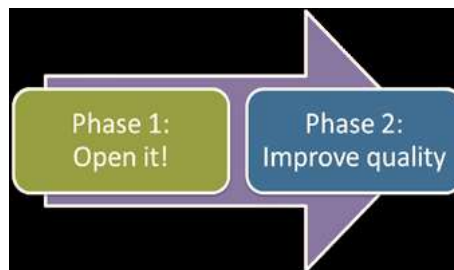
inicial, a ênfase era colocada na livre disseminação de materiais e na sua partilha, com o intuito de promover a democratização do conhecimento, outros aspetos foram sendo introduzidos na discussão.

Segundo Teixeira (2012:4), "passou-se a uma primeira fase de maturidade, com o desenvolvimento de recursos abertos especificamente desenhados para proporcionar a autoaprendizagem com qualidade".

Contudo, apesar da cada vez maior oferta de recursos educacionais abertos, suportada por um crescente número de iniciativas e projetos, a sua utilização não tem tido a mesma evolução. Ehlers (2011) admite que isto acontece porque ainda existe ênfase na expansão do acesso a conteúdos digitais, sem considerar se isso trará um apoio às práticas educacionais e a promoção da qualidade e inovação no ensino e aprendizagem. Assim, sugere que, para se proporcionarem oportunidades educativas a todos os cidadãos, se alargue o foco além do acesso, no sentido de incluir "inovadoras práticas educacionais abertas" (Ehlers, 2011).

Na verdade, de acordo com o Relatório de 2011 da *Open Educational Quality Initiative* (OPAL), intitulado *Beyond OER: Shifting Focus from Resources to Practices*, tem ocorrido já alguma evolução da produção de recursos educacionais de acesso livre para o desenvolvimento de estratégias que promovam a utilização desses recursos nas práticas de ensino (OPAL, 2011). Tal como referido por Ehlers (2011), assistimos a uma fase intermédia de passagem da primeira para a segunda fase do movimento aberto, ou seja, já não há tanta ênfase no acesso aos REA, através de infraestruturas, ferramentas e repositórios, mas na utilização dos REA, já amplamente disponíveis, de uma forma que contribua para melhorar as experiências de aprendizagem e inovar os cenários educacionais.

Figura 2.4 – Mudança de REA para PEA



Fonte: Ehlers (2011)

Exemplo disso é o recente projeto **OportUnidad** (2012), cofinanciado pela Comissão Europeia e do qual fazem parte 12 universidades (quatro na Europa e oito na América

Latina) tem como objetivo desenvolver uma área de educação superior comum entre a América Latina e Europa. "Esta iniciativa se desenvolve com a capacitação institucional na área de Recursos Educacionais Abertos e na análise de Práticas Educacionais Abertas com resultados relevantes tanto para as universidades que participam do projeto como para as instituições colaboradoras". (Santos, Cobo & Ferreira, 2012). No âmbito do projeto OportUnidad, foi elaborado um Compêndio denominado *Recursos Educacionais Abertos: Casos da América Latina e da Europa na Educação Superior*, escrito em três idiomas (inglês, espanhol e português), cujo objetivo é colmatar parte da necessidade que existe de informação institucionalizada, bem como analisar as experiências em REA das instituições de ensino superior selecionadas para o estudo. Desenvolvido em colaboração com especialistas, investigadores e decisores de mais de 10 instituições do ensino superior, no documento são identificadas algumas das tendências mais relevantes no movimento REA:

"(...) tais tendências são mudança na cultura organizacional; certificação flexível; novos modelos de negócios, estratégias a médio e longo prazos; política de incentivos, uso de software de código aberto ou plataformas autodesenvolvidas; foco nos campeões institucionais; soluções descentralizadas ou federadas; padrões abertos, critérios bibliométricos, otimização de motores de busca, construção de comunidades e colaboração com base em seus pares; garantia de qualidade; adaptação, licenciamento e políticas de publicação aberta." (Santos, Cobo & Ferreira, 2012).

No documento que resultou do projeto OLCOS, nomeadamente o *OLCOS Roadmap*, Atkins *et al.* (2007) referem que o conceito dos Recursos Educacionais Abertos teve uma génese tripartida: se, por um lado, resultou da evolução tecnológica que permitiu a criação, a organização, a utilização e a disseminação de recursos educacionais, por outro foi também consequência da luta pelo direito ao acesso à educação. A acrescentar a estes fatores, os autores referem ainda a mudança paradigmática associada ao movimento dos direitos autorais, que progressivamente permitiu e encorajou a produção e a partilha de recursos. Considerar cada um destes aspetos de forma isolada, ou seja, centrando o foco apenas na tecnologia, no acesso ou no processo de produção e partilha limita o potencial que a combinação da tríade poderá ter a nível educacional. Efetivamente, o foco nos recursos em si pode ser encarado como um foco na informação, o que transfere para esta mesma informação o tradicional papel do educador, perpetuando, assim, a existência de um modelo unidirecional no processo de aprendizagem. Se, no entanto, os REA forem, como defende Ehlers (2011) integrados em experiências de aprendizagem e cenários

educacionais inovadores, estaremos a promover a evolução para Práticas Educacionais Abertas. E é neste sentido que tem evoluído a investigação neste campo, no sentido de promover ambientes de aprendizagem do século XXI, abertos, flexíveis, com base em práticas colaborativas e um forte cariz de interação social.

O já referido projeto OportUnidad, bem como as iniciativas OPAL, Olnet e OPLI ilustram, na nossa opinião, a mais recente transição para um movimento direcionado para a integração efetiva dos REA em práticas inovadoras, as Práticas educacionais abertas.

2.1.5 Práticas Educacionais Abertas

Tal como já referido, e nas palavras de Teixeira (2012:6), "da preocupação quase exclusiva com as infraestruturas e as ferramentas que garantam o acesso alargado a recursos educacionais e resultados de investigação abertos (*Open Educational Resources* e *Open Access*) tem-se evoluído para a promoção da utilização de tais recursos no sentido de proporcionarem a introdução de inovação e melhores experiências de aprendizagem nos diversos ambientes educativos, incluindo os formais (Práticas Educacionais Abertas - PEA)".

Embora seja um conceito mais recente, surgindo, inclusivamente, da natural evolução da investigação em torno dos Recursos Educacionais Abertos, existem já algumas propostas de definição de PEA.

Retomando a perspetiva de Ehlers (2011), as Práticas educacionais abertas representam o amadurecimento do movimento dos REA e a passagem para uma segunda fase, caracterizada pela combinação da utilização de recursos abertos com arquiteturas abertas de aprendizagem, com o objetivo de transformar a aprendizagem em ambientes do século XXI, em que as universidades, os aprendentes adultos e os cidadãos têm oportunidade de construir os seus percursos de aprendizagem ao longo da vida, de forma autónoma e auto-direcionada.

OEP are defined as practices which support the (re)use and production of OER through institutional policies, promote innovative pedagogical models, and respect and empower learners as co-producers on their lifelong learning path. OEP address the whole OER governance community: policy makers, managers/administrators of organisations, educational professionals and learners. (Ehlers, 2011:4)

Na sua proposta, as PEA têm por base os REA, mas não se limitam à sua construção nem ao acesso a arquiteturas abertas de aprendizagem, na medida em que a aprendizagem é um processo de construção e partilha, cuja qualidade pode ser externamente validada, o que, por sua vez, que implica uma mudança das culturas educacionais.

Em Janeiro de 2010, na reunião inicial do projeto *OPAL*, os representantes das sete instituições representadas (a *European Foundation for Quality in eLearning* (EFQUEL), a Universidade de Tecnologia de Helsínquia, o *International Council for Open and Distance Education*, a Universidade Católica Portuguesa, a *Open University* (UK), a UNESCO e a Universidade de Duisburg-Essen) publicaram um documento intitulado “*Open educational practice - approaching a definition for a new concept*”, no qual definem as PEA da seguinte forma:

OEP are defined as practices which support the (re)use and production of high quality OER through institutional policies, promote innovative pedagogical models, and respect and empower learners as co-producers on their lifelong learning path. OEP address the whole OER governance community, policy makers, managers/ administrators of organisations, educational professionals and learners. (OPAL, 2010)

Neste documento, é patente a preocupação com a qualidade das experiências de aprendizagem, indissociáveis do contexto em que ocorrem, sendo proposta a validação das experiências como alternativa a um modelo de transferência de conhecimento, num percurso de aprendizagem ao longo da vida. Os especialistas introduzem um outro aspeto fundamental, assumindo a relevância do papel da aprendizagem social, com base na colaboração decorrente do processo de utilização, modificação e partilha de recursos educacionais, nomeadamente através de *social bookmarking*, *wikis*, recolha de recursos. A interação social proporciona a passagem de um modelo de transferência de conhecimento para um modelo de práticas sociais. Além disso, é também referido que as PEA podem efetivamente representar uma ponte entre as experiências de aprendizagem formal e informal, na medida em que os recursos de aprendizagem criados num ambiente formal podem ser transportados para um ambiente informal e vice-versa. No entanto, para que isso aconteça, é necessário alterar a natureza do funcionamento das organizações educativas, que se têm assumido como centros de aprendizagem, com base no tradicional papel de detentoras do conhecimento.

Curiosamente, no mesmo ano em que a anterior definição foi proposta, Conole e Ehlers (2010) publicam algumas das primeiras conclusões do projeto *OPAL*, num *Workshop* da

UNESCO sobre Recursos Educacionais Abertos, na Namíbia. Os autores avançam com a seguinte definição:

Open Educational Practices (OEP) are the use of open educational resources with the aim to improve quality of educational processes and innovate educational environments. (Conole & Ehlers, 2010).

Os autores esclarecem que o adjetivo "aberto" qualifica a natureza do ambiente de aprendizagem, em que o estudante cria o seu próprio conhecimento, a partir dos recursos que vai reunindo e que depois modifica e partilha, construindo a sua própria aprendizagem, com aconselhamento por parte dos professores e validação por parte destes e dos seus pares. Este ambiente existe em oposição a ambientes de aprendizagem fechados, normalmente centrados em objetivos definidos num ambiente externo à própria aprendizagem. Os autores propõem um modelo de três fases, que permitem posicionar as organizações educativas num contínuo de abertura:

- a primeira fase, que denominam de "Ilhas de recursos educacionais abertos", em que o potencial da abertura é reconhecido como uma característica da disponibilização livre dos recursos, ou seja, os REA são criados, utilizados e modificados por alguns atores dentro de uma organização;
- a segunda fase, que apelidam de "Estratégia de recursos educacionais abertos", em que a utilização dos REA assume um papel mais relevante a nível organizacional, surgindo iniciativas para promover a sua utilização, a par da criação de políticas e repositórios;
- a terceira fase, que designam de "Práticas educacionais abertas", em que se verifica uma maior utilização dos REA em cenários educacionais, com grande produção e partilha de conteúdos criados pelos estudantes, conteúdos estes que são validados através de estratégias de reflexão e validação por pares.

Nesta terceira fase do modelo proposto, os cenários educacionais consideram a aprendizagem na sua dimensão social, não apenas a nível intra-organizacional, mas também inter-organizacional, transformando a aprendizagem num processo aberto. O aspeto inovador reside aqui na necessidade de transformar as interações pedagógicas na direção de práticas sociais.

Partindo da noção mais basilar de PEA enquanto utilização de REA enquadradas em arquiteturas abertas de aprendizagem, Ehlers (2011) desenvolveu uma matriz (Figura 1)

que sugere diferentes níveis no processo de adoção de PEA (dentro de uma organização ou em termos de comportamento individual), partindo da relação entre o nível de utilização de REA e a dimensão da prática pedagógica, traduzida no grau de abertura da arquitetura de aprendizagem.

Figura 2.5 – Matriz 1: Elementos que constituem as PEA

		OER Usage		
		Low No OER (re-) usage	Medium OER (re-)usage or creation	High OER (re-)usage and creation
Learning Architecture	High Social practices, Collaboration, Sharing (Reflection in action), • „open“ objectives • „open“ methods	A	B	C
	Medium Dialog, Procedures, Rules (Know-how) • „closed“ objectives • „open“ methods	D	E	F
	Low Knowledge transmission (Know that) • „closed“ objectives • „closed“ methods	G	H	I

Increasing OEP

Fonte: Ehlers (2011)

Em termos conceptuais, este autor define três níveis de abertura da prática pedagógica:

- baixo – baseia-se no modelo unidirecional de transferência de conhecimento, com os objetivos e métodos de aprendizagem e/ou ensino ancorados na abordagem transmissiva e reprodutora de conhecimento;
- médio – os objetivos ainda são predeterminados, mas os métodos de ensino e aprendizagem são considerados modelos pedagógicos abertos, pois promovem a aprendizagem com base no diálogo ou na resolução de problemas, com ênfase no desenvolvimento da experiência e do saber fazer;
- alto – tanto os objetivos como os métodos, ou seja, o percurso de aprendizagem, são definidos e orientados maioritariamente pelos estudantes, em que os professores desempenham o papel de facilitadores, acomodando diferentes percursos de aprendizagem.

Assim, as PEA constituem as práticas que se desenvolvem no âmbito de uma trajetória em relação ao grau de abertura, por um lado, da utilização dos recursos, e, por outro, dos modelos pedagógicos, o que permite às organizações e aos indivíduos posicionarem-se no respetivo contexto. De acordo com o autor, é possível encontrar os seguintes exemplos, em termos de práticas:

- aprendizagem autónoma sem REA, com um alto nível de abertura pedagógica e um baixo nível de criação e utilização de recursos abertos;
- aulas com REA, ou seja, a utilização de recursos abertos no contexto de um modelo dirigido de transferência de conhecimento;
- arquiteturas de aprendizagem abertas, em que um alto nível de abertura pedagógica é articulado com um alto nível de utilização e criação de REA, em que estes são utilizados em cenários abertos, de aprendizagem autónoma.

Neste quadro, as Práticas Educacionais Abertas (PEA) representam, assim, práticas colaborativas, em que os recursos são partilhados no contexto de práticas pedagógicas centradas na interação social, criação de conhecimento, aprendizagem com os pares e práticas de aprendizagem partilhadas. Neste âmbito, o nível de implementação ou de difusão das PEA pode variar dentro de uma mesma organização; é possível existir um ou alguns educadores que desenvolvem PEA, mas esta não representa uma prática comum e partilhada por toda a instituição. Da mesma forma, o próprio contexto de aprendizagem dos estudantes pode permitir um maior ou menor nível de abertura para o desenvolvimento de práticas abertas, um maior ou menor grau de colaboração e partilha.

Esta dinâmica é ilustrada por uma segunda matriz proposta por Ehlers (2011), apresentada na seguinte figura:

Figura 2.6 – Matriz 2: Difusão das Práticas Educacionais Abertas

		Degree of involvement of others into the OEP		
		Low Low degree of sharing/collaboration	Medium Medium degree of sharing/collaboration	High High degree of sharing/collaboration
Individual Freedom to practice open education	High Advanced degree of OEP embedded into learning/teaching	A	B	C
	Medium Some islands of OEP	D	E	F
	Low Little or no OEP	G	H	I

Trajectory of OEP

Fonte: Ehlers (2011)

Segundo o autor, é importante que, quer as organizações, quer os indivíduos se posicionem relativamente a estas dimensões das PEA. Neste sentido, as organizações devem utilizar: a Matriz 1 para analisarem que elementos das PEA já estão a desenvolver e quais os que podem ainda implementar; a Matriz 2, para analisarem o seu ambiente em

relação às PEA e compreender o nível de difusão das mesmas dentro da organização. Por sua vez, os indivíduos (estudantes, profissionais) podem utilizar a Matriz 1 para se posicionarem em relação às PEA no seu contexto individual de aprendizagem e a Matriz 2, para verificarem até que ponto estão envolvidos num ambiente colaborativo de partilha social aberta; para os decisores, também ambas as matrizes serão úteis, para que possam compreender todas as dimensões das PEA e tomarem decisões informadas.

Reconhecendo a extrema relevância de promover uma cultura de partilha e formas de aprendizagem inovadoras e de cariz social, foi desenvolvido, no âmbito do projeto *OPAL*, um modelo para o desenvolvimento de Práticas Educacionais Abertas, com base em mais de 65 estudos de caso internacionais. Existe um modelo para cada perfil, ou seja, para estudantes, para educadores, para líderes de organizações e para decisores. O modelo é constituído por várias dimensões, cada uma subdividida em indicadores, que permitirão avaliar a situação atual e desenvolver uma estratégia de desenvolvimento de PEA, para que estas possam ser efetivamente implementadas e promovidas.

Para terminar, gostaríamos de referir alguns desafios que o Consórcio OPAL lança, no final do seu ciclo de trabalhos, em 2011, e que constam no documento *Mainstreaming Open Educational Practice - Recommendations for Policy*^{xviii}. No âmbito da inovação cultural através de redes, a Educação aberta, *lato sensu*, como um dos principais potenciadores da inovação colaborativa, que, por sua vez, potencia a educação aberta. Para tal, tal como é referido no relatório, é necessário combater alguns constrangimentos e apostar em alguns desafios. De forma a contribuir para uma colaboração verdadeiramente aberta, o Consórcio reconhece que a maioria das iniciativas existentes estão, de certa forma, limitadas a um determinado tipo de instituição, com fronteiras geográficas, ou com outros tipos de limitações.

As PEA, nomeadamente no que respeita à inovação global, são propícias para práticas de colaboração e partilha envolvendo vários tipos de *stakeholders*, pelo que o Consórcio lança, como desafio, que as iniciativas futuras de REA/PEA centrem a sua atenção em parcerias de âmbito mais abrangente, que envolvam uma maior diversidade de instituições e potenciem a criação de outros tipos de redes inovadoras, desenvolvendo comunidades de prática em torno de Práticas Educacionais Abertas.

Contudo, o conceito de Práticas Educacionais Abertas aparece quase sempre associado a contextos educacionais. Da revisão da literatura, constatamos que tem sido ignorado o potencial das PEA na inclusão de outros agentes no processo educacional. Neste sentido,

^{xviii} http://efquel.org/wp-content/uploads/2012/03/Policy_Support_OEP.pdf

seria relevante alargar o âmbito das PEA, no sentido de considerar a inclusão de outros agentes, nomeadamente o setor empresarial, que poderá desempenhar um papel extremamente importante enquanto parceiro colaborativo. A este propósito, por exemplo, Monteiro (2012) procurou identificar, no contexto português, as Práticas Educacionais Abertas numa organização como a Guarda Nacional Republicana. Na verdade, com a crescente oferta de recursos abertos e com a possibilidade de aprender "anytime, anywhere", existem cada vez mais pessoas a decidir, não apenas o que aprender e onde aprender, mas também a forma como querem aprender.

Foi neste contexto que o EADTU (*European Association of Distance Teaching Universities*) lançou, em Outubro de 2010, o projeto europeu *Open Educational Innovation and Incubation* (OEII)^{xix}, financiado ao abrigo do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013, no âmbito da modernização da educação. O projeto, que envolveu 11 parceiros europeus, entre os quais a Universidade Aberta, teve como objetivos: a) conceptualizar a conceção de uma interface organizacional sustentável de apoio a uma melhor recetividade universidade-mercado, numa tentativa de integrar requisitos específicos do mercado nos conteúdos, módulos ou programas, a distância ou em regime de frequência misto; b) melhorar a incubação e inovação interna nas universidades, promovendo inovadoras iniciativas educativas, com prioridade regional.

Se considerarmos novamente o conceito de PEA apresentado por Ehlers, cujo objetivo é proporcionar oportunidades de aprendizagem a todos os cidadãos, as PEA, neste contexto mais abrangente, reúnem todo o potencial para efetivamente propiciarem oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, em ambientes de aprendizagem do século XXI.

Importa, agora, enquadrar a nossa análise da relevância das Práticas Educacionais Abertas no conjunto mais alargado das principais tendências emergentes da tecnologia no campo da educação.

2.1.6 Evolução das principais tendências e desafios identificados (2013 a 2015)

Para identificar algumas das principais tendências emergentes a nível da tecnologia na educação, procedemos a uma análise comparativa dos relatórios elaborados pelo *NMC Horizon Project*^{xx} (2013 a 2015) que, apesar do seu cariz predominantemente americano, representa um painel internacional de especialistas em educação, tecnologia e outras

^{xix} Disponível em <http://www.eadtu.eu/oeii.html>

^{xx} Disponível em <http://www.nmc.org/nmc-horizon/>

áreas. O *NMC Horizon Report* identifica e descreve as tecnologias emergentes que terão um impacto provável no horizonte de cinco anos, na educação a nível global. Não podemos, contudo, deixar de referir que cada relatório é o resultado de um esforço colaborativo entre painéis de especialistas, que diferem de edição para edição, o que, por sua vez, faz com que as tendências reflitam as perspetivas dos especialistas selecionados para cada edição. A série dedicada ao Ensino Superior resulta de um esforço colaborativo com a *EDUCAUSE Learning Initiative*^{xxi} e analisa o potencial impacto das tecnologias emergentes no contexto do ensino superior. Por sua vez, esta Iniciativa representa uma comunidade de instituições e organizações de ensino superior, dedicada à aplicação inovadora da tecnologia a este nível de educação.

De seguida, apresentam-se as principais tendências e desafios identificados nos relatórios relativos aos anos de 2013, 2014 e 2015, nomeadamente os que assumem particular relevância para a presente investigação.

Quadro 2.1 – Principais tendências da tecnologia na educação (2013-2015)

Principais Tendências		
2013	2014	2015
<p>Maior valor atribuído à noção de abertura – conteúdo aberto, dados abertos e recursos abertos; maior transparência e acesso aos dados e à informação.</p>	<p>Crescente ubiquidade das redes sociais.</p>	<p>Proliferação dos Recursos Educacionais Abertos.</p>
<p>MOOCs como alternativas e complementos aos tradicionais cursos formais.</p>	<p>Crescente integração de uma aprendizagem online, híbrida e colaborativa, como alternativa viável ao modelo presencial.</p>	<p>Crescente adoção de modelos de blended learning.</p>
<p>As competências exigidas aos diplomados são mais frequentemente adquiridas através de experiências</p>	<p>Instituições veem cada vez mais os seus estudantes</p>	<p>Reorganização dos espaços e ambientes de aprendizagem, de forma a</p>

^{xxi} Disponível em <http://www.educause.edu/eli>

informais de aprendizagem do que nas universidades.	como criadores e menos como consumidores.	promover a interação e colaboração .
O papel dos educadores continua a mudar, devido aos vastos recursos acessíveis para os estudantes através da Internet.	Modelos e abordagens mais propícios à mudança e à inovação nas instituições.	Culturas mais avançadas, que permitam contextos mais ágeis, que permitam a mudança e inovação .

Johnson et al. (2013)

Quadro 2.2 - Principais desafios da tecnologia na educação (2013-2015)

Principais Desafios		
2013	2014	2015
Formação dos docentes não reconhece ainda a importância da literacia digital como competência essencial.	Fraca fluência digital dos docentes.	Criação de políticas e programas institucionais de desenvolvimento de competências a nível da literacia digital .
Emergência de novas formas de autoria, publicação e investigação , que não é acompanhada de modos de avaliação suficientes e escaláveis.	Mudança no papel dos docentes : de instrutores para facilitadores de processos de aprendizagem que envolvam os estudantes, em experiências personalizadas.	Desenvolvimento de estratégias eficazes que permitam uma aprendizagem personalizada .
Muitas vezes, são os próprios processos e práticas atuais que limitam a adoção de novas tecnologias.	Revisão de políticas institucionais que tradicionalmente sobrevalorizam a atividade de investigação em detrimento das atividades relacionadas com o ensino .	Valorização do ensino na carreira, de forma a promover esforços na implementação de pedagogias eficazes.

Os modelos emergentes de educação representam uma concorrência sem precedentes aos modelos tradicionais do ensino superior.	Promoção de estruturas organizacionais que promovam a inovação nos processos de ensino e aprendizagem.	Novos modelos emergentes de educação que promovem a colaboração , a interação e a avaliação em grande escala, que questionam a relevância dos modelos tradicionais.
A maioria dos académicos não utiliza novas tecnologias nos processos de ensino, aprendizagem ou investigação.	Expandir o acesso ao ensino superior, combatendo simultaneamente constrangimentos financeiros, falta de capacidade e competências digitais.	A conjugação de métodos formais e informais de ensino e aprendizagem.

Fonte: *Johnson et al. (2013)*

Numa análise comparativa das principais tendências apresentadas na tabela anterior, verifica-se um movimento em direção a uma mudança de paradigma, no sentido de modelos de ensino híbridos, mais inovadores e interativos, com o potencial de desenvolver experiências de aprendizagem que são cada vez mais personalizadas e decorrem em ambientes informais, que questionam o papel dos modelos tradicionais. Contudo, este não é um processo simples nem fácil de colocar em prática, uma vez que existem desafios extremamente importantes e limitadores desta mudança, quer a nível de competências, como é exemplo a falta de literacia digital dos académicos, quer a nível da própria cultura organizacional das instituições, com práticas e processos burocráticos e rígidos, pouco propícios para a implementação de pedagogias adaptadas a contextos de aprendizagem mais flexíveis. Por outro lado, um outro aspeto também enfatizado nos relatórios e intimamente ligado ao presente estudo, está relacionado com a pouca importância atribuída, a nível de progressão na carreira, às atividades de ensino, quando comparadas com as atividades de investigação. Esta não é uma questão recente, sendo praticamente aceite que o estatuto de uma instituição de ensino superior é fortemente determinado pela quantidade e qualidade de investigação dos seus académicos. A conjugação de todos estes fatores leva-nos a concluir que para que as tendências se concretizem de forma

adequada e sustentada, é tão necessária uma mudança de atitudes como uma mudança de políticas institucionais. No entanto, o caminho é no sentido de valores como maior abertura, acesso, transparência, colaboração e inovação.

2.1.7 O movimento dos Recursos Educacionais Abertos em Portugal

Portugal é um país ainda emergente no domínio dos Recursos Educacionais Abertos, havendo ainda poucas evidências da sua utilização generalizada, particularmente no ensino superior. Um dos indicadores em que nos apoiámos foi, por exemplo, o número de dissertações de mestrado e teses de doutoramento defendidas na área da educação a distância e elearning (Costa & Morgado, 2014). Neste estudo exploratório, embora existam dissertações dedicadas aos recursos, as que estudam os Recursos Educacionais Abertos são residuais.

Apesar disso, é de destacar a participação de várias instituições de ensino superior em projetos nacionais e internacionais. Da análise efetuada, apresentaremos uma breve caracterização desse envolvimento das instituições de ensino superior, o que nos permite mapear o campo, em termos do seu uso e integração.

A Universidade Aberta, instituição vocacionada para o ensino a distância, tem na sua matriz a educação aberta, desenvolvendo várias iniciativas e projetos desde a sua criação nesta área e que apresentamos de forma sintetizada. Uma das suas práticas decorre da integração da temática da educação aberta e dos recursos educacionais abertos em unidades curriculares de cursos de graduação, pós-graduação, mestrado e doutoramento, constituindo temáticas obrigatórias, quer da licenciatura em Educação (uc. Educação Aberta e a Distância), quer do Mestrado em Pedagogia do Elearning (Morgado, 2011) através de várias unidades curriculares (Modelos de Educação a Distância, Educação e Sociedade em Rede, Materiais e Recursos para Elearning e Psicologia da Comunicação Online) e do uso de REA nas unidades curriculares e das Práticas Educacionais Abertas (PEA) promovidas pela coordenação do curso. No caso da especialidade de Educação a Distância e Elearning (EDeL) do Doutoramento em Educação, tal prática também é evidenciada em vários dos seminários do programa (Fernandes, Cardoso e Morgado, 2013).

Contudo, esta instituição tem participado em inúmeros projetos ao longo da sua história recente e que sintetizamos, evidenciando a coerência com a sua matriz original (educação aberta e a distância):

- MORIL (2006-2009): *Multilingual Open Resources for Independent Learning* constituiu uma *Task Force* das Universidades Abertas europeias, a sua associação (EADTU) e da *The William and Flora Hewlett Foundation*, com o objetivo de promover a aprendizagem online informal e formal, baseada, nos dois casos, no uso de Recursos Educacionais Abertos;
- OER-HE (2009-2011), *Open Educational Resources in Higher Education* dedicado à identificação de boas práticas relativas aos Recursos Educacionais Abertos, definição de critérios de qualidade para os REA e construção de um portal como repositório de REA na Europa;
- LECHE-e (2012-2015), *Lived Experience of Climate Change Elearning*, desenvolvimento de um programa internacional de nível de mestrado, dedicado à educação sustentável na Europa, com o uso e/ou adaptação de Recursos Educacionais existentes nos programas já existentes dos parceiros do consórcio, criando uma comunidade internacional na área.
- OpenProf (2014-2016), *Open Professional Collaboration for Innovation*, é um projeto Erasmus +, que tem como objetivos a transferência de inovação para a formação de professores e formadores e outros agentes de formação de adultos, bem como o desenvolvimento de recursos educacionais abertos, de currículos abertos e licenças abertas para uma prática de colaboração aberta entre profissionais. O projeto pretende criar uma colaboração profissional aberta para a inovação, através da formação para colaborar abertamente no desenvolvimento de currículos com o uso de recursos educacionais abertos. O projeto envolveu, numa primeira fase, a formação de professores e formadores sobre Recursos Educacionais Abertos e o desenvolvimento de materiais de formação que se constituem como REA; numa segunda fase, a conceção e desenvolvimento de 24 REA originais e 24 REA adaptados; e numa terceira fase, a conceção de um curso aberto com o uso dos REA criados ou adaptados.
- OUVIM (2014-2016), *Opening Universities for Virtual Mobility*, pretende “abrir” as universidades para a mobilidade virtual e formar os seus professores e técnicos para o desenho de currículos de cursos de mestrado, com o uso de recursos educacionais abertos, uso de licenças adequadas e a integração de práticas educacionais abertas e inovadoras nas práticas quotidianas. Após a formação, os professores e técnicos (48) desenvolveram 10 unidades curriculares com a integração e adaptação de REA. Sublinhe-se o carácter inovador do desenvolvimento curricular de programas de 2º ciclo.

No que respeita à Universidade de Lisboa, integrou o já referido Projeto *Oportunidad* (2012) dedicado aos Recursos Educacionais Abertos no contexto Ibero-Americano e ainda o projeto ESVIAL (2012-2015), focado nas questões da acessibilidade, mas tendo como um dos seus objetivos a criação de um repositório de recursos educacionais abertos acessível. Por sua vez, a Universidade Católica Portuguesa integrou o já referenciado projeto *OPAL*. Mais recentemente, destaca-se a participação bastante diferenciada das instituições de ensino superior no fenómeno dos cursos abertos massivos online (MOOC).

Assim, a Universidade Aberta é pioneira com o seu envolvimento na iniciativa europeia *OpenupEd*, uma iniciativa conjunta de várias instituições de ensino superior europeias de prestígio, liderada pela *European Association of Distance Teaching Universities* (EADTU) e com o apoio da Comissão Europeia, para desenvolverem MOOC. No âmbito desta iniciativa, uma equipa de especialistas da Universidade Aberta foi responsável pela conceção e desenvolvimento de um modelo pedagógico para MOOC europeus, o *iMOOC* (Teixeira & Mota, 2013; Teixeira & Mota, 2014; Teixeira *et al.*, 2015) e testa o seu primeiro iMOOC piloto, dedicado às Alterações Climáticas (2013). Neste modelo, o uso ou adaptação de Recursos Educacionais Abertos é obrigatório.

No seguimento destas iniciativas, participa em novos projetos, nomeadamente num consórcio europeu para o desenvolvimento de um modelo pedagógico europeu de MOOC – o sMOOC (Brouns *et al.*, 2014, 2016) e a oferta de vários MOOC integrados no projeto ECO (Elearning Communication Open Data - ECO^{xxii}). De acordo com o rationale do projeto, a forma mais eficaz para alcançar uma aplicação prática dos REA é através de cursos abertos massivos online (MOOC). Assim, neste quadro, todos os MOOC desenvolvidos implicam o uso ou adaptação de REA.

Ainda na fase de envolvimento na educação aberta na Europa e no mundo, a Universidade Aberta participa, entre 2014 e 2016, no projeto EMMA (*European Multiple MOOC Aggregator*), que pretende facilitar um sistema para a distribuição de MOOC em vários idiomas (tradução automática), contribuindo para a preservação da herança cultural, educativa e linguística da Europa e para promover a aprendizagem intercultural e multilingue.

Continuando no âmbito dos MOOC, existem outras instituições de ensino superior com oferta nesta área, das quais destacamos: o Instituto Politécnico de Santarém, que, em 2012 lançou um curso intitulado “*Bullying* em Contexto Escolar”; a Universidade de Coimbra,

^{xxii} Disponível em <http://project.ecolearning.eu/pt-pt/>

que, através do seu Portal de Ensino a Distância^{xxiii} lançou, em 2014, o primeiro curso denominado “Escrita Criativa”; e o Instituto Politécnico de Leiria, que, através da Unidade de Ensino a Distância (UED), criou a plataforma UP2U^{xxiv}, com cursos que inicialmente tinham sido concebidos para a comunidade académica do Instituto, mas, devido ao elevado número de inscrições, fez com que se alargasse o público-alvo a quem eram destinados os cursos oferecidos.

Não sendo propriamente o foco da presente investigação, não deixa de ser importante uma referência a estes cursos, que surgiram em 2008 como uma evolução do movimento da educação aberta e dos Recursos Educacionais Abertos. Nas palavras de Teixeira *et al.* (2015:5) “num certo sentido, o primeiro MOOC enquadrou-se no contexto mais amplo da Educação Aberta e dos Recursos Educacionais Abertos, seguindo uma prática de abrir para o mundo o que eram/são os resultados do trabalho académico regular”.

Relativamente aos Recursos Educacionais Abertos, no seu sentido mais restrito, são escassos os exemplos que envolvem instituições de ensino superior. Ao contrário de muitos outros países, mas à semelhança de outros como a Bélgica, a República Checa e Espanha, Hylén *et al.* (2012), numa análise das respostas dos países europeus ao questionário efetuado pela OCDE referem mesmo que Portugal é um dos países em que a área dos REA é mais ativa na educação básica e secundária (ISCED 1 a 3).

Este dado está em consonância com os estudos de caso identificados no âmbito do já referido projeto OPAL (*Open Educational Quality Initiative*), nomeadamente:

- projeto INTERACTIC, descrito como uma comunidade de 1700 professores, organizados em função de grupos de interesse, para partilha de ligações, objetos de aprendizagem e reflexão sobre práticas; de acordo com os dados do projeto, o objetivo principal do INTERACTIC seria a disseminação de tecnologias na educação, através da partilha de experiências e identificação de repositórios de conteúdos e partilha de iniciativas individuais (OPAL, 2010);
- o projeto Casa das Ciências^{xxv}, um portal de base colaborativa que recolhe, valida e divulga materiais digitais na área de ciências, para o ensino básico e secundário, com oferta de recursos digitais, assumidamente disponibilizados com licenças *Creative Commons* (OPAL, 2010).

^{xxiii} Disponível em <http://www.ed.uc.pt/educ/home>

^{xxiv} Disponível em <http://up2u.ipleiria.pt/pt/>

^{xxv} Disponível em www.casadasciencias.org

Através da iniciativa *OERWorldMap*^{xxvi}, uma iniciativa da *Open University UK* financiada pela *The William and Flora Hewlett Foundation*, com o objetivo de identificar e mapear o movimento global dos Recursos Educacionais Abertos, verificamos que existem dois projetos associados a Portugal:

- Portal das Escolas^{xxvii}, uma iniciativa do Governo de Portugal, que se encontra referenciado como o sítio de referência das escolas e constitui a maior rede colaborativa em linha da educação em Portugal. O Portal das Escolas destina-se às comunidades educativas da Educação Pré-Escolar e dos ensinos Básico e Secundário, designadamente a docentes, a alunos, a pais e a encarregados de educação e a não docentes.
- Banco de Itens^{xxviii}, uma iniciativa também governamental, do Ministério da Educação e Ciência (MEC), que, de acordo com os dados disponibilizados, permite consultar de forma rápida e funcional os itens disponíveis, efetuar testes de conhecimentos online e para os professores, há ainda a possibilidade de criarem pastas personalizadas para Trabalhos de casa, Fichas de avaliação, entre outras funcionalidades.

A iniciativa *POERUP (Policies for OER Uptake)*, um projeto financiado pela Comissão Europeia que decorreu entre 2011 e 2014, com o objetivo de desenvolver recomendações para o desenvolvimento dos Recursos Educacionais Abertos, recolheu também informações sobre mais de 500 iniciativas a nível global, reunidas numa base de dados^{xxix} que resultou também de um esforço colaborativo global. Na página com dados referentes a Portugal^{xxx}, encontramos uma vasta referência a recursos, associados a iniciativas e políticas institucionais de acesso aberto e também a Recursos Educacionais Abertos.

Não sendo nossa intenção apresentar a lista exaustiva dos recursos que nela constam (até porque nem todos os recursos são, na verdade, “abertos”, na medida em que em alguns casos é necessário um registo para aceder aos conteúdos ou os mesmos não se encontram associados a uma licença aberta), gostaríamos, no entanto, de destacar alguns, cujos recursos disponibilizados estão associados a uma licença Creative Commons, embora sejam, na sua maioria CC BY-NC-ND (atribuição – uso não-comercial – proibição de realização de obras derivadas (by-nc-nd), que, tal como referido no subtópico 2.1.3 (O

^{xxvi} Disponível em <https://oerworldmap.org/>

^{xxvii} Disponível em www.portaldasescolas.pt

^{xxviii} Disponível em <http://bi.gave.min-edu.pt/bi/>

^{xxix} Disponível em http://poerup.referata.com/wiki/Main_Page

^{xxx} Disponível em <http://poerup.referata.com/wiki/Portugal>

movimento dos Recursos Educacionais Abertos), é a licença menos permissiva, que permite apenas a redistribuição, impedindo a sua utilização comercial e a criação de obras derivadas:

- Centro de Recursos SeguraNet^{xxxi}, um espaço da responsabilidade da Direção-Geral da Educação/Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (DGE/ERTE), que, com o objetivo de promover a navegação segura, crítica e esclarecida da Internet e dos dispositivos móveis na comunidade educativa, fornece centenas de recursos sobre a segurança na Internet. Curiosamente, apesar de encorajar a comunidade a partilhar os seus recursos com licenças Creative Commons, nem todos os recursos que disponibiliza têm associada uma licença aberta.
- o Diretório CBTIC@EB1 dos Centros de Recursos Virtuais^{xxxii}, uma iniciativa também da responsabilidade da Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE/MEC), que possui um diretório dos principais centros de recursos, como resultado do projeto CBTIC@EB1, que visava promover a utilização de computadores e da Internet no 1º ciclo do ensino básico. Apesar de alguns dos seus recursos já estarem desativados, não deixa de ser uma iniciativa interessante, que representa um esforço do Ministério da Educação e Ciência, no sentido de promover a partilha de recursos educacionais.

Tal como referimos, à exceção dos projetos internacionais em que instituições de ensino superior participaram e dos MOOC oferecidos por algumas das principais IES, as iniciativas existentes em Portugal evidenciam uma utilização de Recursos Educacionais Abertos direcionada principalmente para o ensino básico e secundário.

2.1.8 Maturidade do movimento dos Recursos Educacionais Abertos

O facto de ter tido um grande desenvolvimento na última década, numa perspetiva global, fez com que, por sua vez, a investigação em torno dos Recursos Educacionais Abertos se desdobrasse em múltiplas perspetivas, cada uma abordando, de forma mais ou menos aprofundada, as suas diferentes particularidades. Recentemente, a própria maturidade do movimento trouxe questões como a a utilidade e impacto dos recursos, a qualidade dos

^{xxxi} Disponível em <http://www.seguranet.pt/pt/recursos>

^{xxxii} Disponível em <http://erte.dge.mec.pt/recursos>

recursos e dos próprios repositórios (McAndrew *et al.*, 2008; Witthaus & Armellini, 2010; McGreal, 2013; Atenas & Havemann, 2014), a questão dos metadados e o alinhamento de normas (Achieve, 2011; Atenas, Havemann & Priego, 2014) e o próprio reconhecimento formal, entre instituições, da aprendizagem com Recursos Educacionais Abertos (Hilton *et al.*, 2014).

De acordo com Alevizou (2012), enquanto na origem do movimento se enfatizavam questões de acesso e adaptação dos recursos, a mais recente vaga de iniciativas coloca o foco em questões como a transparência que decorre da adoção de práticas educacionais abertas. Tal como referem Davis *et al.* (2010) e Alevizou (2012), espera-se que os resultados do trabalho académico de investigação sejam lidos e citados, mas os recursos didáticos parecem estar sujeitos a diferentes critérios.

São vários os estudos que tentam compreender as atitudes dos docentes face aos Recursos Educacionais Abertos, nomeadamente para compreender as principais barreiras e incentivos face à partilha de recursos didáticos. Para Alevizou (2012), existe uma falta de incentivos profissionais e também questões culturais associadas à partilha aberta de recursos. Por outro lado, a adaptação de Recursos Educacionais Abertos pode também ser influenciada pelas incertezas da origem e do contexto em que os recursos foram produzidos (Campbell *et al.*, 2013) ou ainda pela falta de confiança, capacidade ou disposição para contribuir com recursos adaptados (Petrides & Nguyen, 2008). A falta de conhecimento generalizada sobre REA representa ainda uma importante barreira à sua adoção (de los Arcos, *et al.*, 2016; Allen & Seaman, 2016), bem como a perceção do tempo e do esforço necessários para pesquisar e avaliar os Recursos Educacionais Abertos (OCDE, 2007; OPAL, 2011; McGill *et al.*, 2013; Allen & Seaman, 2014; Corrall & Pinfield, 2014). Por outro lado, a falta de apoio, incentivos e recompensas constitui também um fator importante (Hylén, 2006; Charlesworth *et al.*, 2007; Yuan *et al.*, 2008; Florida Virtual Campus, 2012), como o facto de não se considerar a autoria de REA na avaliação ou promoção na carreira, aliado à não existência de um espaço institucional para a partilha de recursos (Friesen, 2009; Reed, 2012).

São também vários os estudos que referem barreiras associadas aos direitos de autor, nomeadamente na falta de políticas institucionais claras relativamente à propriedade intelectual sobre os recursos produzidos (Charlesworth *et al.*, 2007; Reed, 2012). Este facto não ajuda a clarificar a confusão que caracteriza o conhecimento, por parte dos docentes, relativamente aos seus direitos de autor (Hylén, 2006; Charlesworth *et al.*, 2007; Yuan *et al.*, 2008; Friesen, 2009; Reed, 2012; Rolfe, 2012), pelo que, segundo os mesmos estudos, deve apostar-se no esclarecimento relativo à propriedade intelectual e à

existência de licenças abertas, uma vez que os autores demonstram que estão dispostos a reutilizar e partilhar REA, apesar da inexistência de políticas formais (Reed, 2012). Independentemente de revelarem alguma ansiedade relativa a uma atribuição adequada da autoria dos recursos produzidos, os estudos de Reed (2012) e Rolfe (2012) concluem que os docentes têm uma perceção positiva relativamente à partilha de REA.

Os estudos de McGill *et al.* (2013) e do projeto OPAL (2011) concluem também que os docentes necessitam de mecanismos de apoio institucional, para encorajar mudanças a longo prazo nas suas práticas, realçando o papel de políticas e estratégias institucionais. Por sua vez, como incentivos surgem a motivação altruísta da partilha, a reputação e a visibilidade, quer do trabalho docente, quer da instituição (OCDE, 2007; Sclater, 2010). A motivação altruísta está, segundo Sclater (2010), ligada à premissa de que todos têm direito à educação, pelo que a aprendizagem deve ser disponibilizada e tornada possível para todos. Na mesma linha estão Rolfe (2012) e Davis *et al.* (2010), quando corroboram a crença numa educação aberta como motivação fundamental de quem partilha os seus recursos de forma aberta, como forma de demonstração de uma cultura aberta (Brown & Adler, 2008). Do lado oposto a esta crença na educação aberta está uma resistência à reutilização e partilha de Recursos Educacionais Abertos relacionada com aspetos de estatuto e identidade (Weller, 2010). Segundo este autor, os docentes do ensino superior consideram-se especialistas num determinado campo e o facto de utilizarem recursos produzidos por terceiros pode ser visto como um sinal de fraqueza, ou nas palavras de Olcott (2012:285), “my content is my kingdom”.

Tal como acontece quando estamos perante um fenómeno ou paradigma emergente, nem sempre o conhecimento científico consegue acompanhar as ramificações e desenvolvimento nas práticas em torno do fenómeno. É o que acontece com o conceito ainda emergente de Recursos Educacionais Abertos, que se reveste de um carácter multifacetado, com múltiplas dimensões e respetivas implicações. Por um lado, para as instituições, assume um carácter técnico, financeiro, legal, tecnológico e pedagógico. Para os docentes, são inúmeras as suas dimensões, nomeadamente nas implicações que pode ter a nível das práticas de ensino, o que, por sua vez, pode afetar a sua identidade pessoal e profissional.

O valor da abertura na educação é ainda maior quando está relacionado com oportunidades de desenvolvimento e com o papel das instituições do ensino superior na sociedade. Utilizando uma metáfora militar, Weller (2013) refere-se a esta evolução e ao debate sobre a educação aberta como uma batalha pela natureza do próprio conceito de “abertura”. Ao fazê-lo, identifica um conflito latente entre duas diferentes abordagens ao

conceito. Por um lado, há quem defenda que o seu principal valor reside na liberdade, quer a nível de acesso a recursos, quer a nível da sua reutilização, quer ainda, de forma mais lata, a nível do desenvolvimento de novas formas de trabalho, tirando partido das oportunidades de um mundo cada vez mais digital e interligado. Por outro lado, existe também quem interprete esta abertura de forma mais comercial, como uma tática para atrair utilizadores para uma plataforma comercial ou como forma de aceder a financiamento. Não podemos ignorar a questão comercial, também referida por Weller (2013), relativa à conotação que advém da utilização do epíteto “aberto”. À semelhança do que aconteceu com o movimento ecológico de proteção do ambiente, em que o termo “verde” se reveste de uma conotação ambiental positiva e com a qual as empresas pretendem ser identificadas, também na educação a associação ao conceito de “aberto” pode trazer vantagens comerciais. Exemplo disso é o facto de os fundadores das principais plataformas de MOOCs terem deixado uma carreira em instituições de ensino para “abraçar” esses novos projetos.

Assistimos, portanto, a uma evolução no conceito de abertura, não livre de algumas tensões e debates em torno dessa mesma evolução. A sua origem filosófica reside na crença de que a educação é um bem comum, que deveria ser acessível a todos. De um modelo com base na questão do acesso à educação, numa primeira fase, evoluiu-se para um modelo cuja ênfase passou para o acesso a conteúdos e recursos, caminhando agora na direção de um movimento global de acesso ao conhecimento.

Alterações aos mais variados níveis da sociedade, potenciadas também pelo desenvolvimento da Internet, de acesso cada vez mais democratizado, conduziram a um movimento mais global de abertura ao conhecimento, ao qual a educação não ficou alheia. Várias entidades, como a *The William & Flora Hewlett Foundation* e Conselhos de investigação criaram oportunidades únicas de financiamento e um pouco por todo o mundo foram surgindo iniciativas, com o objetivo de promover o acesso a conteúdos, numa primeira fase e, posteriormente, a novas formas e práticas educacionais mais abertas. Simultaneamente, o desenvolvimento de licenças abertas, que permitem uma mais fácil reutilização e partilha de recursos, bem como a adoção de políticas institucionais, regionais e/ou nacionais têm desempenhado um papel relevante no movimento de abertura ao conhecimento, embora a diferentes ritmos num contexto global.

O movimento de abertura ao conhecimento avança claramente a diferentes ritmos e em direções distintas. Em parte, justifica-se pelo facto de ser ainda um movimento relativamente jovem. Por outro lado, o facto de se revestir de um carácter multifacetado, envolve diferentes atores numa panóplia de dimensões distintas. Assistimos cada vez mais

a Instituições de ensino superior, Conselhos de investigação e até Governos mais recetivos a modelos mais abertos e transparentes, seja a nível pedagógico (ensino), seja a nível científico (investigação). Dependendo dos contextos e das diferentes vantagens e desvantagens inerentes à perspetiva com que é abordado (tecnológica, cultural, ideológica, política, económica, social ou pedagógica), a verdade é que o movimento tem avançado, quer com iniciativas *top-down*, promovidas por instituições e conselhos de investigação, quer com iniciativas *bottom-up*, em que atores individuais, globalmente reconhecidos como *champions*, impulsionam o movimento nas suas instituições.

Defendemos a perspetiva de que o movimento de abertura ao conhecimento tem um papel fundamental na educação do século XXI, nomeadamente no ensino superior, na medida em que permite abrir o conhecimento e o acesso a serviços das instituições à sociedade, revestindo-as, assim, de um potencial social único, na multidimensionalidade das suas funções.

Passaremos, então, a apresentar o movimento do Acesso Aberto, na sua relação com a função de investigação dos docentes/investigadores do ensino superior.

2.2 Acesso aberto e investigação

*He who receives an idea from me, receives instruction himself
without lessening mine; as he who lights his taper at mine,
receives light without darkening me.*

Thomas Jefferson (1813)

O conceito de acesso aberto, ou acesso livre, deriva do inglês *Open Access* e também faz parte de um movimento abrangente, diretamente relacionado com a ciência e o trabalho académico de investigação, que visa promover o acesso livre e sem restrições à literatura científica e académica, favorecendo o aumento do impacto do trabalho desenvolvido pelos investigadores e instituições, e contribuindo para a reforma do sistema de comunicação científica. De acordo com Suber (2012), “*Open access (OA) literature is digital, online, free of charge, and free of most copyright and licensing restrictions.*”

O acesso aberto significa, portanto, a disponibilização livre na Internet de cópias gratuitas online de artigos de revistas científicas revistos por pares, comunicações em conferências, relatórios técnicos, teses e dissertações, bem como outros documentos de trabalho com relevância científica e académica.

O movimento do acesso aberto teve início nos anos 90, com o acesso mais generalizado à Internet e as inúmeras possibilidades de processamento e distribuição da informação, reunindo assim as condições para que cientistas e investigadores se libertassem do acesso restrito à informação, até então imposto pelas editoras. Em 1991 surgiu o primeiro repositório científico online e gratuito, o arXiv.org^{xxxiii}, pelas mãos de Paul Ginsparg, do *Los Alamos National Laboratory* (LAN-L), com o intuito de disponibilizar gratuitamente artigos científicos no campo da Física. Atualmente o repositório é gerido pela *Cornell University Library* e disponibiliza mais de 1 milhão de artigos nas áreas da Física, Matemática, Ciências Informáticas, Biologia, Finanças e Estatística.

O conceito de acesso aberto, tal como é atualmente compreendido, está formalmente associado a três iniciativas:

Budapest Open Access Initiative^{xxxiv} - BOAI (2002), uma declaração pública de princípios relacionados com o acesso aberto aplicado à literatura científica, onde foi proposta a seguinte definição:

By 'open access' to this literature, we mean its free availability on the public internet, permitting any users to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of these articles, crawl them for indexing, pass them as data to software, or use them for any other lawful purpose, without financial, legal, or technical barriers other than those inseparable from gaining access to the internet itself. The only constraint on reproduction and distribution, and the only role for copyright in this domain, should be to give authors control over the integrity of their work and the right to be properly acknowledged and cited." (Budapest Open Access Initiative, 2002).

Bethesda Statement on Open Access Publishing^{xxxv} (2003), resultante de um encontro entre importantes Institutos nacionais, Fundações e Universidades, que define duas condições para que as publicações sejam consideradas publicações de acesso aberto: (i) o(s) autor(es) e detentor(es) dos direitos de autor garantem a todos os utilizadores o direito livre, irrevogável, universal e perpétuo ao acesso; e (ii) utilizam uma licença que permita copiar, utilizar, distribuir, transmitir e apresentar o trabalho publicamente e que permita efetuar e distribuir trabalhos derivados, em qualquer formato digital para qualquer finalidade responsável, sujeita a uma adequada atribuição de autoria, bem como o direito de efetuar um número reduzido de cópias impressas para utilização pessoal. Ainda na mesma Declaração é referido que uma versão completa do trabalho e de todos os materiais suplementares, incluindo uma cópia da supramencionada permissão deve ser depositada, em formato eletrónico adequado, imediatamente a seguir à publicação inicial, em, pelo

^{xxxiii} Disponível em <http://arxiv.org/>

^{xxxiv} Disponível em <http://www.soros.org/openaccess/>

^{xxxv} Disponível em <http://legacy.earlham.edu/~peters/fos/bethesda.htm>

menos, um repositório online, que seja suportado por uma instituição académica, sociedade académica, agência governamental ou outra organização estabelecida, que envide esforços de promover o acesso aberto, a distribuição sem restrições da publicação científica, a interoperabilidade e o arquivo a longo prazo.

Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities^{xxxvi} (2003), que parte essencialmente dos mesmos pressupostos da declaração anterior, para que as publicações sejam consideradas publicações de acesso aberto. Até ao presente, a Declaração de Berlim já foi assinada por inúmeras instituições de cariz científico em todo o mundo e em julho de 2015 contabilizava 5 903 assinaturas em nome individual e 804 assinaturas por parte de organizações. A Declaração de Berlim foi revista em 2012, no sentido de reforçar o acesso aberto à produção científica e de formular novas recomendações para a implementação do acesso aberto, nomeadamente no que diz respeito a questões de políticas institucionais, licenças, infraestruturas e serviços, bem como a sua sustentabilidade.

As três propostas apresentam em comum o facto de não ser apenas necessário disponibilizar os recursos de forma livre e gratuita, mas também reconhece a atribuição de autorização para que os mesmos sejam utilizados, através de uma licença adequada. Ou seja, o princípio subjacente ao acesso aberto significa a disponibilização online da produção científica, removendo algumas das principais barreiras que existem a nível do acesso, identificadas por Suber (2012) como o preço e a permissão. Segundo o autor, se um dos objetivos da maioria dos investigadores (excluindo os trabalhos que são publicados com fins lucrativos) é divulgar os resultados da sua investigação, não faz sentido o acesso ser pago, em particular quando os direitos de autor são cedidos a intermediários – as editoras – e são estes quem obtém lucro com a sua investigação.

Atualmente atravessamos uma crise financeira global e, tal como reconhecido por Suber (2012), os preços das subscrições de revistas científicas tem aumentado exponencialmente nas últimas quatro décadas, ao contrário dos orçamentos das instituições. Isto causa problemas de acesso, sendo que as instituições são assim forçadas a cancelar algumas das suas subscrições. E isto no caso de instituições em cujo orçamento havia cabimento para este tipo de despesa, o que se agrava se considerarmos instituições de países em desenvolvimento, com bem maiores dificuldades (se não impedimento mesmo) de acesso. São vários os estudos que se centram nas margens de lucro das editoras (Suber, 2012; Bergstrom *et al.*, 2014; Larivière *et al.*, 2015) e que concluem que as grandes editoras têm margens de lucro superiores à inflação, sempre a aumentar e,

^{xxxvi} Disponível em <http://oa.mpg.de/lang/en-uk/berlin-prozess/berliner-erklarung/>

além disso, a maioria das instituições de ensino superior assina cláusulas de confidencialidade, que as impede de divulgar os preços que pagam pela subscrição de revistas científicas. Um dos principais argumentos identificados é que os investigadores “donate time, labor, and public money to create new knowledge and then hand control over the results to businesses that believe, correctly or incorrectly, that their revenue and survival depend on limiting access to that knowledge.” (Suber, 2012:36)

Embora existam inúmeras formas de disponibilizar a produção científica em acesso aberto (através de *websites* pessoais, blogues, *wikis*, fóruns de discussão, etc.), a literatura relativa ao movimento do acesso aberto versa essencialmente sobre duas formas principais, as denominadas “via verde” e “via dourada”, terminologia da autoria de Harnad *et al.* (2004), que representam, respetivamente:

- Auto-arquivo da produção científica em **repositórios** em acesso aberto, habitualmente de cariz institucional ou temático;
- Publicação em **revistas científicas** em acesso aberto, com revisão por pares, mas que podem ser acedidas sem que seja necessário comprar artigos ou subscrever as publicações.

De acordo com Suber (2012), as principais diferenças entre estas duas formas residem em dois aspetos: (i) na sua relação com o processo de revisão por pares, uma vez que as revistas em acesso aberto efetuam o seu próprio processo de revisão, tal como as revistas convencionais, e os repositórios não preveem este mecanismo, até porque normalmente alojam documentos já revistos por pares e prontos para serem divulgados; (ii) as revistas obtêm os direitos ou permissões de que necessitam diretamente dos autores, enquanto os repositórios solicitam a quem efetua o depósito que obtenham os direitos ou permissões necessários. Um aspeto importante diz respeito ao facto de a maioria das revistas convencionais permitir o auto-arquivo das publicações em repositórios (em particular quando os investigadores estão sujeitos às políticas de acesso aberto das suas instituições ou agências de financiamento). Isto significa que a “via verde” do acesso aberto é compatível com as formas tradicionais de publicação, embora a maioria dos autores não tenha consciência deste facto, tal como concluído por Suber (2012). Na verdade, já em 2006 cerca de 90% das revistas permitiam o auto-arquivo por parte dos autores dos artigos publicados, na sua maioria como *postprints* (artigos no seu formato final, após revisão por pares), embora também alguns como *preprints* (artigos no formato prévio à submissão e, consequentemente, prévio à revisão por pares) (Swan, 2006).

2.2.1 Revistas em acesso aberto – a “via dourada”

Tal como referido, a publicação em revistas científicas em acesso aberto é também conhecida por “via dourada” (Suber, 2004; Harnad *et al.*, 2004; Oppenheim, 2008). As revistas em acesso aberto não restringem o acesso e a utilização dos artigos que publicam através dos direitos de autor, nem cobram assinaturas (à versão online) e cobrem as suas despesas de várias formas, nomeadamente através de subsídios, taxas de publicação ou pagamento da versão impressa, entre outras formas (Rodrigues, 2014). Existem vários modelos de funcionamento, sendo que algumas revistas em acesso aberto são financiadas por subsídios de universidades, fundações, agências governamentais, outras cobram taxas de publicação (APCs) aos autores dos artigos aceites e existem ainda modelos híbridos, que publicam artigos da forma tradicional, mas oferecem aos autores a opção de pagar uma taxa para que os seus artigos sejam publicados em acesso aberto (Suber, 2012; Swan *et al.*, 2014b; Harnad, 2015). As revistas que cobram taxas de publicação são, contudo, uma minoria e a maioria não cobra qualquer taxa (Swan *et al.*, 2014b). Algumas revistas que cobram taxas de publicação têm ainda políticas que permitem aos autores que não consigam pagar o valor total, uma redução nesse valor, como é o caso da *Public Library of Science* (PLOS, 2015), que tem uma política de apoio individual, bem como uma iniciativa^{xxxvii} de apoio aos autores de países com rendimentos médios ou baixos.

As revistas científicas em acesso aberto têm vindo a proliferar e pode ser consultada uma lista das revistas em acesso aberto existentes através do Diretório de Revistas em Acesso Aberto (DOAJ^{xxxviii}). O DOAJ é um diretório online que presta um serviço de indexação de revistas científicas em acesso aberto, com revisão por pares e metadados dos respetivos artigos publicados. O DOAJ foi lançado em 2003, na Universidade de Lund, Suécia, com o objetivo de promover a visibilidade, utilização e impacto das revistas em acesso aberto. No início contava com cerca de 300 revistas em acesso aberto e em julho de 2015, este diretório contabiliza cerca de 10 486 revistas, com quase 2 milhões de artigos científicos em acesso aberto, disponibilizados por cerca de 134 países.

Contudo, de acordo com Suber (2012), a maioria das revistas em acesso aberto que constavam do DOAJ não utilizava licenças abertas. Em março de 2014, foi criado o Selo DOAJ, uma marca que certifica as revistas em acesso aberto que aderem ao modelo de Melhores Práticas e revelam elevados padrões a nível de publicação, nomeadamente: (i)

^{xxxvii} Esta iniciativa é denominada *PLOS Global Participation Initiative* (PLOS GPI) e pode ser consultada em <https://www.plos.org/publications/publication-fees/plos-global-participation-initiative/>

^{xxxviii} Disponível em <https://doaj.org/>

que utilizam *DOIs*^{xxxix} como identificadores permanentes; (ii) que fornecem ao DOAJ os metadados referentes aos artigos publicados; (iii) que depositam os conteúdos de acordo com um programa de arquivo ou preservação digital a longo prazo; (iv) incluem informações sobre licenças CC^{xl} nos artigos; (v) permitem a reutilização dos seus conteúdos, de acordo com uma licença CC BY, CC BY-SA ou CC BY-NC; (vi) têm uma política de depósito inscrita num registo de políticas de depósito; e (vii) permitem aos autores manterem os direitos de autor sem restrições.

A iniciativa de criação do Selo *DOAJ* representa precisamente uma forma de melhorar o sistema de controlo e qualidade das publicações em acesso aberto, pelo que a lista de revistas apresentadas será reapreciada, sendo que as revistas em acesso aberto atualmente apresentadas no *DOAJ* terão até ao final de 2015 para submeter novamente a sua candidatura ao DOAJ.

Embora não de forma tão exponencial como os repositórios, as revistas científicas publicadas em acesso aberto têm registado uma grande evolução, particularmente na última década (Björk & Solomon, 2012). Contudo, esta evolução representa uma inúmera variedade a nível dos diferentes modelos de financiamento, a nível do impacto e visibilidade e também a nível da qualidade, sendo que nos últimos anos se tem assistido ao surgimento das denominadas “revistas predatórias”, que oferecem a possibilidade de publicar qualquer artigo a troco do pagamento de uma taxa de publicação (geralmente de valor mais baixo que as revistas de acesso aberto “legítimas”), revelando padrões de qualidade e de revisão por pares muito baixos, ou mesmo completamente inexistentes. (Rodrigues, 2014).

Apesar de a sua evolução ser incontestável, o nível de crescimento apresentado em vários estudos demonstra diferenças, quer a nível do crescimento global do acesso aberto, quer a nível da evolução específica de cada uma das duas vias de acesso aberto, o que, de acordo com Rodrigues (2014), se explica pelas diferentes amostras e metodologias utilizadas nos vários estudos, mas também pelas diferentes definições e conceitos de acesso aberto.

Um estudo de Laakso *et al.* (2011) analisou a evolução das revistas em acesso aberto desde o início dos anos 90 até 2009, com base nos dados existentes no *DOAJ*, que registou um rápido crescimento, em particular a partir do ano 2000, com uma taxa de crescimento anual média de 18% para o número de revistas e de 30% para o número de artigos, em

^{xxxix} De acordo com a American Psychology Association (APA), o DOI (*Digital Object Identifier*) é um sistema de identificação de propriedade intelectual em ambientes digitais, desenvolvido pela *International DOI Foundation*, de forma a garantir que as cópias digitais de documentos permanecem acessíveis, mesmo que uma revista altere o seu domínio ou deixe de publicar.

^{xl} As licenças CC são licenças abertas *Creative Commons*, criadas com o objetivo de atribuir autorizações de direitos de autor e de direitos conexos pelos autores aos seus trabalhos criativos.

contraste com o aumento de 3,5% nas publicações de revistas em geral. Esse crescimento foi também coincidente com o lançamento de duas das principais editoras a publicar em acesso aberto, a *BioMedCentral* e a *Public Library of Science/PLoS*. Uma questão que tem sido amplamente debatida no que diz respeito às publicações em acesso aberto diz respeito à sustentabilidade financeira da “via dourada”, uma vez que estas publicações não dependem de assinaturas.

De acordo com Harnad (2015), cerca de 60% das revistas que requerem assinatura já concordaram formalmente com o auto-arquivo por parte dos autores, imediatamente após a publicação, ou seja, sem período de embargo. Um período de embargo significa o período de tempo durante o qual uma publicação não está publicamente acessível, sendo que este período varia normalmente entre 6 e 24 meses após a publicação inicial (Sutton, 2013). As restantes revistas (cerca de 40%) impõem um período de embargo entre 6 a 12 meses em média (Harnad, 2015).

2.2.2 Repositórios em acesso aberto – a “via verde”

Por sua vez, o auto-arquivo corresponde ao depósito de um trabalho científico num repositório, institucional ou temático, por parte do respetivo autor (Björk *et al.*, 2014; Swan, 2012; Laakso *et al.*, 2011). Os repositórios institucionais são repositórios criados por instituições que se dedicam à investigação científica, como instituições do ensino superior e centros de investigação, com o objetivo de recolher, preservar e disseminar a produção científica das instituições. Os repositórios temáticos ou disciplinares, como o próprio nome indica, têm como objetivo recolher, preservar e disseminar a produção científica de acordo com áreas temáticas ou disciplinas específicas.

O depósito tem um circuito próprio, que consiste habitualmente no preenchimento de um formulário, no qual se descreve e caracteriza o documento que se vai depositar, definindo informações como: permissões, metadados (título, autor(es), data de publicação ou depósito, entre outros), tipo de acesso, licença de distribuição (tem que se aceitar a licença institucional, que corresponde a uma licença de distribuição não-exclusiva, como a que, a título exemplificativo, se apresenta no Quadro 2.3) e até mesmo integração com outros sistemas, como por exemplo o sistema de currículos Degóis^{xli}.

^{xli} A Plataforma DeGóis® é um instrumento de recolha, disponibilização e análise da produção intelectual, científica e outras informações curriculares dos Investigadores Portugueses, sendo o seu promotor o MEC - Ministério da Educação e Ciência, através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Disponível em <http://www.degois.pt/globalindex.jsp>

Quadro 2.3 - Licença de Distribuição Não-Exclusiva para depósito no repositório institucional do Instituto Politécnico de Leiria

<p>Licença de Distribuição Não-Exclusiva</p> <p>Ao aceitar e entregar esta licença, o/a Sr./Sra. (autor ou detentor dos direitos de autor):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Concede ao Instituto Politécnico de Leiria o direito não-exclusivo de reproduzir, preservar e divulgar o documento depositado em formato digital através de qualquer meio, incluindo áudio e vídeo. 2. Autoriza o Instituto Politécnico de Leiria a converter o conteúdo do documento depositado para qualquer formato para efeitos de preservação. 3. Autoriza o Instituto Politécnico de Leiria a arquivar mais do que uma cópia do documento para efeitos de segurança e preservação. 4. Declara que o documento depositado é um trabalho original da sua autoria e que detém os direitos de autor sobre ele. 5. Se o documento tem material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder ao Instituto Politécnico de Leiria os direitos requeridos por esta licença e que o material cujos direitos pertencem a terceiros está claramente identificado no texto do documento depositado. <p>O Instituto Politécnico de Leiria identificará de forma inequívoca o seu nome como autor ou detentor dos direitos de autor do documento depositado, e não fará qualquer alteração ao documento, para além das permitidas por esta licença.</p>

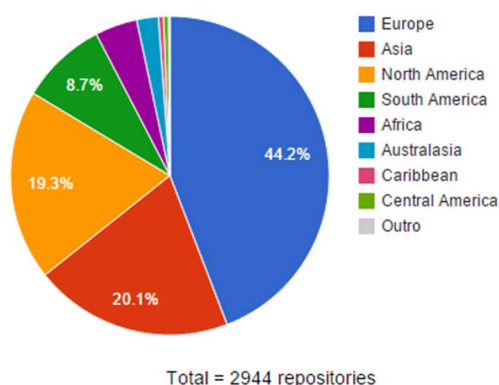
A maioria dos repositórios em acesso aberto é compatível com o protocolo OAI-PMH (*Open Archives Initiative Protocol for Metadata Harvesting*). Esta compatibilidade significa a disponibilização de informação sobre os metadados de todos os recursos, que são depois recolhidos por serviços especializados em indexação de recursos científicos e passam a fazer parte das bases de dados desses serviços (Pinfield *et al.*, 2014). Por outras palavras, esta compatibilidade permite a interoperabilidade entre os repositórios, fazendo com que toda a rede de repositórios individuais funcione como um gigante repositório virtual. Isto permite pesquisar em repositórios mesmo sem ter conhecimento da sua existência, ao contrário das pesquisas em bases de dados científicas tradicionais, que exigem pesquisas individuais. Os padrões de interoperabilidade permitem um melhor armazenamento e uma gestão de dados mais eficaz, uma das vantagens do auto-arquivo em repositórios institucionais ou temáticos, relativamente à disponibilização em espaços pessoais.

Uma lista dos repositórios existentes pode ser consultada através do Registo de Repositórios em Acesso Aberto (ROAR^{xlii}) ou do Diretório dos Repositórios em Acesso

^{xlii} O ROAR é um diretório internacional com o registo de repositórios em acesso aberto, gerido pela Universidade de Southampton, que permite consultar estatísticas de evolução dos repositórios e número total de registos. Disponível em <http://roar.eprints.org/>

Aberto (*OpenDOAR*^{xliii}). Esta tem sido uma área com forte expansão na última década, como se pode comprovar através do Gráfico 2.1, que representa o número de repositórios existente em agosto de 2015 e a sua proporção, em função do continente em que estão alojados.

Gráfico 2.1 - Proporção de repositórios em acesso aberto, por continente

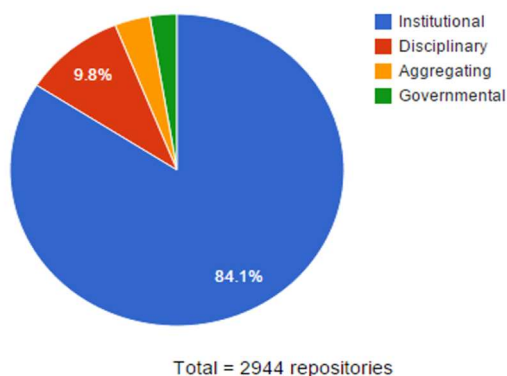


Fonte: OpenDOAR (agosto 2015)

Como se pode verificar, existe um total de 2 944 repositórios identificados, sendo que a maioria se situa na Europa (44,2%), o dobro dos repositórios existentes nos países asiáticos (20,1%), que vem em segundo lugar.

Por sua vez, o Gráfico 2.2 representa o número de repositórios existentes, por tipo de repositório.

Gráfico 2.2 - Tipos de repositórios em acesso aberto (dados globais)



^{xliii} O *OpenDOAR* é um diretório de repositórios temáticos e institucionais em acesso aberto, gerido pelo projeto SHERPA da Universidade de Nottingham, que permite obter listas de repositórios, pesquisar nos repositórios e respetivos conteúdo, bem como consultar estatísticas relativas aos repositórios. Disponível em <http://www.opendoar.org/>

Fonte: OpenDOAR (agosto 2015)

Do total de 2 944 repositórios em acesso aberto identificados pelo projeto OpenDOAR, verificamos que a maioria representa repositórios institucionais (84,1%), sendo que, para além dos repositórios temáticos, já anteriormente referidos, existem também, embora de forma residual quando comparados com os anteriores tipos, repositórios agregadores e repositórios governamentais, associados a vários tipos de instituições governamentais, como é o caso do Repositório de Administração Pública^{xliv} (o único repositório governamental identificado em Portugal neste projeto).

Ao observarmos os dados recolhidos através desta breve análise aos repositórios existentes, verificamos então que a maioria dos repositórios está localizada na Europa e que se trata de repositórios institucionais. Esta não é uma conclusão surpreendente, tendo em conta toda a movimentação que tem ocorrido na Europa em defesa do acesso aberto, na figura de declarações oficiais, políticas e mandatos, quer a nível da Comissão Europeia, quer de organismos responsáveis pelo financiamento, quer ainda a nível institucional.

Num estudo comparativo entre a publicação em repositórios e em revistas em acesso aberto, Gargouri *et al.* (2012) analisaram mais de 100 000 artigos, selecionados aleatoriamente de 14 áreas temáticas, a partir de 12 500 revistas indexadas na base de dados da *Thomson-Reuters-ISI*. Os autores concluem que a via verde de acesso aberto representa apenas 21,4% de todos os artigos indexados, enquanto que apenas 2,4% são publicados através da via dourada, o que significa que a via verde apresenta uma percentagem e uma taxa de crescimento superior à via dourada. Adicionalmente, os autores concluem que a taxa de crescimento global do acesso aberto espontâneo é ainda muito lenta (cerca de 1% por ano) e um importante fator de aceleração desta taxa será a obrigatoriedade de auto-arquivo reforçada pelas instituições.

Por sua vez, um estudo de Björk *et al.* (2010) estima que, com base numa amostra das revistas indexadas na base de dados ISI, em 2009, o acesso aberto em todas as áreas disciplinares representa 20,4% de todos os artigos publicados, sendo que 11,9% representam a via verde e 8,5% a via dourada. Contudo, quando comparados com as revistas não indexadas, a percentagem da via dourada representa 14,2%, enquanto a via verde representa 5,5% de todas as publicações em acesso aberto.

Na mesma linha, Harnad (2011) refere que apenas 15% dos autores disponibiliza espontaneamente em acesso aberto os artigos publicados e indica que para maximizar o

^{xliv} Repositório digital do INA - Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas. Disponível em <http://repap.ina.pt/>

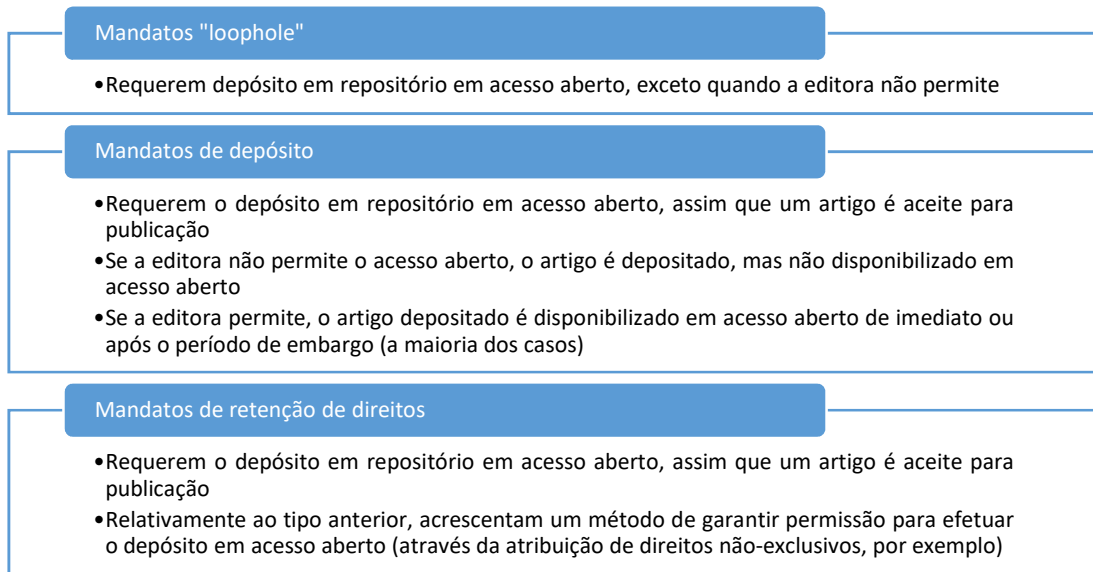
acesso e o impacto são necessárias políticas por parte das instituições e das entidades financiadoras de investigação.

Concluímos, portanto, que o movimento do acesso aberto tem ganho terreno e a literatura aponta para o reforço de políticas e mandatos de carácter obrigatório, algo que efetivamente tem sucedido na última década, quer a nível da Comissão Europeia, quer de organismos responsáveis pelo financiamento, quer ainda a nível institucional.

2.2.3 Políticas e mandatos de acesso aberto

Uma das áreas em que o acesso aberto mais tem progredido está relacionada com a implementação de políticas de acesso aberto por parte de instituições de investigação e das entidades financiadoras da investigação. Segundo Suber (2012), a diferença entre política e mandato reside no facto de este último ser mais veemente, no sentido de requerer o acesso aberto à produção científica como a norma de publicação. Com base nesta diferença, para o autor apenas faz sentido falar em mandato no que diz respeito à via verde, uma vez que um mandato para a via dourada limitaria a liberdade de os investigadores submeterem o seu trabalho a revistas da sua escolha, além da óbvia dificuldade de publicação em revistas, o que, por sua vez, poderia questionar a própria qualidade das publicações em revistas de acesso aberto. Contudo, é importante registar que o autor usa a expressão “mandato” com alguma relutância, *“because it can frighten some of the people I’m trying to persuade and can give rise to misunderstandings about the policies behind the label”* (Suber, 2012).

Existem diferentes tipos de políticas de acesso aberto, que variam desde o seu carácter voluntário, em que é solicitado aos investigadores disponibilizarem a sua produção científica em acesso aberto, até às políticas obrigatórias (ou mandatos), que requerem o acesso aberto como norma. Similarmente, existem varias tipologias representativas das políticas de acesso aberto existentes. A Figura 2.7 representa os tipos de abordagem aos mandatos de acesso aberto, por parte das instituições de ensino superior, numa tipologia definida por Suber (2012).

Figura 2.7 - Tipologia de mandatos de acesso aberto por parte das instituições de ensino superior

Fonte: adaptado de Suber (2012)

Por sua vez, Swan (2012), num estudo elaborado para a UNESCO intitulado “*Policy Guidelines for the Development and Promotion of Open Access*”, apresenta uma tipologia relativa às políticas de acesso aberto existentes, dividindo-as em políticas obrigatórias de nível institucional, políticas obrigatórias de nível nacional e políticas obrigatórias de nível internacional.

De acordo com esta tipologia, e traçando uma breve cronologia^{xlv} das principais políticas de acesso aberto na investigação, as primeiras políticas de acesso aberto foram as de cariz institucional, uma vez que foram as instituições de investigação a promover as primeiras políticas de acesso aberto na investigação, nomeadamente: Universidade de Southampton (2002), CERN (2003), Universidade do Minho (2004) e *Queensland University of Technology* (2004).

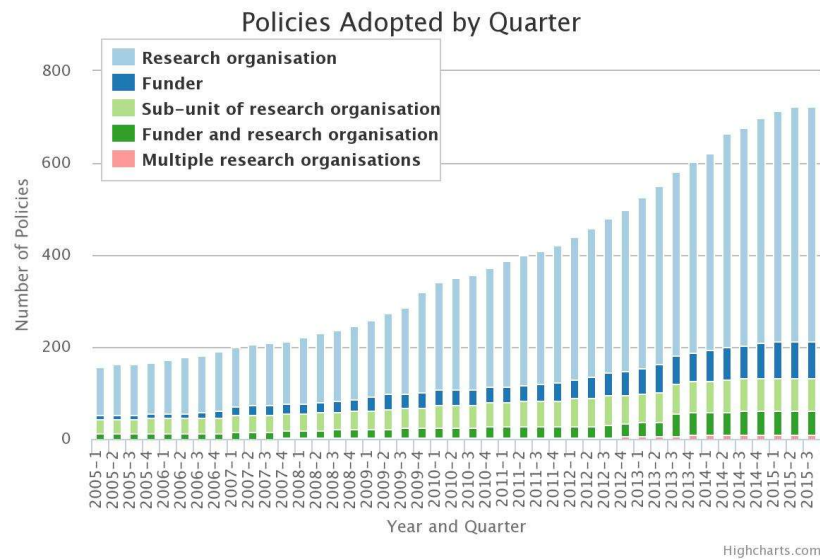
A partir de 2005, foi visível o crescimento das políticas por parte das entidades financiadoras, quer públicas, quer privadas, nomeadamente do *Wellcome Trust*, no Reino Unido, em 2006; do *National Institutes of Health*, nos Estados Unidos, em 2007 e as políticas adotadas pelos sete *Research Councils* do Reino Unido/*RCUK*, entre 2005 e 2011. Este tem sido um movimento visível um pouco por todo o mundo, com

^{xlv} Peter Suber apresenta uma cronologia detalhada sobre o movimento do acesso aberto (até 2009) em <http://legacy.earlham.edu/~peters/fos/timeline.htm>, entretanto transposta para o *Open Access Directory*, uma página wiki e, por isso, aberta à edição por parte da comunidade em geral, disponível em <http://oad.simmons.edu/oadwiki/Timeline>

desenvolvimentos em todos os níveis, com o destaque para iniciativas como: a política do *Australian Research Council*, em 2006; as recomendações do *European Research Association (EUA) Working Group on Open Access* adotadas pela EUA em 2008; a política do *National Research Council Canada*, em 2009; a política da Fundação Nacional de Ciência Natural (*NSFC*) da China e da Academia Chinesa das Ciências (*CAS*), em 2014. Já em 2012, Swan identificou movimentações a nível legislativo, nomeadamente com alterações em termos de direitos de autor, no sentido de promover o movimento de abertura ao conhecimento, particularmente no Brasil, Alemanha e Polónia. Na Ucrânia existe uma lei desde 2007 que aprova os conceitos gerais para a sociedade da informação na Ucrânia, de 2007 a 2015 e decreta os princípios sobre um mandato de acesso aberto; a lei nacional do Perú, que regula o repositório nacional digital de ciência, tecnologia e inovação de acesso aberto, de junho de 2013, pela Presidência da República; a lei nacional de criação de repositórios digitais institucionais de acesso aberto na Argentina, também em 2013. De acordo com o *Registry of Open Access Repositories Mandatory Archiving Policies (ROARMAP)*^{xlvi}, em agosto de 2015 estão registadas perto de 800 políticas institucionais de acesso aberto, com a seguinte distribuição: cerca de 70% por parte de unidades de investigação (instituições de ensino superior ou instituições de investigação), 12% de entidades financiadoras, 10% de sub-unidades de unidades de investigação (departamentos, unidades orgânicas, entre outras), 7% como iniciativas conjuntas de entidades financiadoras e instituições de investigação e começam também a surgir, embora ainda com uma representação residual (cerca de 1%), iniciativas conjuntas de várias instituições de investigação. O Gráfico 2.3 que se segue ilustra precisamente esta realidade, representando a evolução global das políticas institucionais de acesso aberto na última década.

Gráfico 2.3 - Evolução global das políticas institucionais de acesso aberto (2005-2015)

^{xlvi} O ROARMAP (desenvolvido pela Universidade de Southampton) é um registo internacional do crescimento dos mandatos e políticas institucionais de acesso aberto adotados por instituições do ensino superior, instituições de investigação e entidades financiadoras, que requerem ou recomendam aos investigadores o acesso aberto à sua produção científica. Disponível em <http://roarmap.eprints.org/>



Fonte: ROARMAP (agosto 2015)

2.2.4 O movimento do acesso aberto a nível europeu

A nível da União Europeia, o discurso político e institucional tem sido defensor do acesso à informação científica como elemento essencial para o crescimento da investigação no espaço europeu. O objetivo da Comissão Europeia é otimizar o impacto da investigação científica com financiamento público, quer a nível europeu, quer a nível dos estados-membros. Neste sentido, o discurso tem sido reforçado através de uma estratégia da Comissão, que pretende desenvolver e implementar o acesso aberto aos resultados da investigação financiada, como forma de apoiar o movimento de acesso aberto à investigação, quer através da via verde, quer através da via dourada.

Príncipe & Rodrigues (2012) identificam duas diretrizes nas políticas de acesso aberto, com o intuito de garantir que os resultados da investigação financiada pelos cidadãos da UE sejam disponibilizados em acesso aberto para a população em geral: em dezembro de 2007, o Conselho Europeu de Investigação (*European Research Council/ERC*) publicou as Diretrizes para o Acesso Aberto^{xlvi}, complementando assim a sua declaração de 2006 sobre acesso aberto; e em agosto de 2008 a Comissão Europeia lançou o projeto piloto de acesso aberto do 7º Programa-Quadro^{xlvi}. Este projeto requer dos investigadores o

^{xlvi} Documento disponível em

http://erc.europa.eu/sites/default/files/document/file/erc_scc_guidelines_open_access.pdf

^{xlvi} Documento disponível em http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/open-access-pilot_en.pdf

depósito das publicações num repositório institucional ou disciplinar, aplicando-se a artigos científicos que tenham sido revistos por pares e resultem de investigação financiada pelo ERC, numa das sete áreas temáticas do 7º Programa-Quadro, nomeadamente energia, ambiente, saúde, tecnologias da informação e comunicação, infraestruturas de investigação, ciências na sociedade, ciências socioeconómicas e humanidades. Além do depósito, é solicitado aos investigadores que envidem esforços no sentido de garantir o acesso aberto aos seus artigos no prazo de 6 ou 12 meses, dependendo da área temática.

Estas diretrizes requerem dos investigadores a disponibilização, em acesso aberto, dos resultados de investigações financiadas pela União Europeia, tendo por base os requisitos definidos no âmbito do Projeto *OpenAIRE*^{xlix}, por sua vez criado para implementar a política de acesso aberto definida (Príncipe & Rodrigues, 2012). Neste projeto foram desenvolvidas as infraestruturas eletrónicas e os serviços em rede, para que os investigadores possam cumprir as diretrizes, depositando num repositório institucional ou temático as publicações com revisão por pares, que resultem de investigação financiada. Desta forma, assegura-se que os resultados ficam agregados no Portal *OpenAIRE*, facilitando a sua pesquisa e reutilização e permitindo a monitorização por parte da Comissão Europeia. O projeto *OpenAIRE* decorreu de 2009 a 2012, sendo que em 2011 foi lançado o *OpenAIREplus*, de forma a capitalizar os resultados obtidos pelo projeto anterior, com o foco na expansão das redes de repositórios existentes e no desenvolvimento de infraestruturas técnicas de apoio à gestão e interligação entre a produção científica e os dados científicos associados.

Em 2012, a Comissão Europeia publicou uma Comunicação sobre o acesso e preservação da informação científica, apoiando o acesso aberto como norma de disseminação da investigação resultante de financiamento público da EU, definindo como uma das cinco prioridades para o Espaço Europeu de Investigação a livre circulação do conhecimento. Além disso, a CE publicou também Recomendações dirigidas aos estados-membros, apelando ao desenvolvimento de políticas nacionais e às entidades financiadoras, bem como às instituições de investigação, para o desenvolvimento de políticas institucionais, integradas no contexto nacional e europeu.

Mais recentemente, em 2014, teve início o novo programa de financiamento europeu para a investigação e inovação, o Horizonte2020, que, além de reforçar o acesso aberto a todos os dados e documentos científicos dos projetos financiados, prevê ainda a existência de políticas e projetos piloto para garantir o acesso aberto aos mesmos. Enquanto o piloto do

^{xlix} Disponível em <https://www.openaire.eu/>

7º Programa-Quadro abrangia apenas os acordos ao abrigo da cláusula especial 39 e abrangia apenas 20% das áreas do programa, o Horizonte2020 prevê todos os acordos e abrange 100% das áreas do programa, definindo o acesso aberto como norma padrão, com foco não apenas em publicações de resultados, mas também no acesso aberto aos dados científicos. Reconhecendo que os dados científicos são tão importantes quanto as publicações científicas, a Comissão Europeia lançou o projeto piloto *Open Research Data*, com o objetivo de melhorar e maximizar o acesso e reutilização dos dados de investigação gerados pelos projetos financiados pela Comissão, para benefício da sociedade e da economia (Comissão Europeia, 2013).

Por sua vez, o projeto *OpenAIRE2020*, a funcionar desde janeiro de 2015, será o serviço de apoio à implementação do mandato de acesso aberto do H2020, quer a nível das publicações, quer a nível dos dados científicos. A Comissão Europeia assume, portanto, o seu compromisso, não apenas com o movimento do acesso aberto, mas da ciência aberta, nomeadamente através de dois projetos recentes (com início em 2014 e ainda em funcionamento), o projeto *FOSTER*ⁱ e o projeto *PASTEUR4OA*ⁱⁱ. O projeto *FOSTER* (*Facilitate Open Science Training for European Research*) é um projeto europeu coordenado pelos Serviços de Documentação da Universidade do Minho, cujo objetivo é promover o conhecimento e as práticas de Acesso Aberto, Dados Abertos e Ciência Aberta, através de formação e divulgação junto de todos os participantes do Espaço Europeu de Investigação.

O projeto *FOSTER4OA* (*Open Access Policy Alignment Strategies for European Union Research*) é um projeto coordenado pelo Centro Nacional de Documentação EKT/NHRF, Grécia, cujo objetivo é promover e apoiar o desenvolvimento de políticas de acesso aberto e de dados abertos na União Europeia, em alinhamento com a política do Horizonte 2020, a nível nacional, através de uma rede de centros de especialidade em cada estado-membro, designada por “Knowledge Net”, constituída por decisores políticos, entidades financiadoras e instituições que realizam investigação científica. Um outro objetivo do projeto é identificar e analisar as políticas já estabelecidas, como forma de perceber a sua evolução e eficácia, através da atualização da informação existente no *ROARMAP*, desenvolvendo um novo esquema de classificação de políticas.

No âmbito deste projeto, com base num estudo de 120 políticas institucionais obrigatórias, foram já identificados os seguintes como elementos importantes de uma política de acesso

ⁱ Disponível em www.fosteropenscience.eu

ⁱⁱ Disponível em www.pasteur4oa.eu

aberto eficaz: (i) a política deve ter um caráter obrigatório; (ii) a política deve especificar um período para depósito, independentemente das condições de embargo que se apliquem aos artigos; (iii) se a política declarar que o autor deve manter determinados direitos de autor, esta ação deve ser obrigatória; (iv) os artigos depositados devem ser disponibilizados em acesso aberto de imediato ou, no caso de se aplicar um período de embargo, imediatamente após esse período; (v) a política estabelece uma relação entre o depósito de artigos e a avaliação de desempenho na instituição (Picarra, 2015a). No estudo são identificadas instituições que aplicam este tipo de política, entre elas a Universidade de Liège, na Bélgica, a Universidade do Minho, em Portugal e a Universidade de Turim, em Itália. O estudo conclui também que este tipo de política se revelou eficaz a nível do número de documentos disponibilizados em acesso aberto e a nível da aplicação da própria política, que, ao estar alinhada com a política de acesso aberto da Comissão Europeia prevista no Horizonte2020, facilita o cumprimento dos requisitos das entidades financiadoras, consequentemente reduzindo o tipo de apoio necessário para o seu cumprimento e assim promovendo o acesso aberto à informação científica.

Tal como já referido anteriormente, vários investigadores estudaram a importância dos mandatos na promoção de práticas de publicação em acesso aberto. Já em 2005, Pinfield defendia que a obrigatoriedade de auto-arquivo seria uma forma mais rápida de ultrapassar os obstáculos culturais e de gestão. Em 2006, um estudo de Swan inquiriu os investigadores sobre a forma como reagiriam se o auto-arquivo num repositório em acesso aberto fosse obrigatório por parte da instituição ou financiador da investigação, a grande maioria (81%) respondeu que cumpriria de boa vontade, com cerca de 14% dos investigadores a responderem que cumpririam com alguma relutância e 5% não cumpriria de todo. Este estudo está em linha com o que defendem autores como Sale (2006), Gargouri *et al.* (2010) e Smith *et al.* (2010), que concluem que políticas sustentadas em recomendações não são suficientes para um aumento significativo do auto-arquivo por parte dos investigadores.

Ainda no âmbito do projeto *PASTEUR4OA*, foram identificados diferentes desafios no desenvolvimento, implementação e alinhamento das políticas de acesso aberto nos vários países participantes no projeto, que revelaram diferentes níveis de progresso, quer a nível nacional, quer institucional, sendo que em alguns países o acesso aberto à informação científica não é uma prioridade na agenda política e noutros países ainda existe uma falta de informação sobre as políticas existentes (Picarra, 2015b). Nomeadamente no que diz

respeito a Portugal, integrado no grupo regional do sudoeste europeu, foram identificados os seguintes desafios e consequentes recomendações:

Quadro 2.4 - Desafios e Recomendações para os países do sudoeste europeu (PASTEUR4OA)

DESAFIOS	RECOMENDAÇÕES
Políticas de conhecimento especializado sobre acesso aberto	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver um kit que explique como desenvolver políticas de acesso aberto Promover o conhecimento dos decisores políticos, entidades financiadoras e bibliotecários sobre as políticas de acesso aberto e proporcionar-lhes formação e recursos Utilizar a política de acesso aberto do Horizonte2020 como modelo e ferramenta para facilitar o desenvolvimento de uma política nacional
Períodos de embargo e avaliação da investigação	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver uma política que inclua o limite do período de embargo e considere o acesso aberto nos processos de avaliação Defender uma alteração dos processos de avaliação da investigação Fornecer informações sobre o modelo da Universidade de Liège
Implementação e monitorização das políticas	<ul style="list-style-type: none"> Fornecer informações sobre como implementar e monitorizar com sucesso as políticas de acesso aberto
Infraestruturas (sustentabilidade económica, ausência de instituição de apoio nacional, falta de investimento técnico)	<ul style="list-style-type: none"> Encorajar a aprendizagem a partir de países com infraestruturas integradas
Períodos de embargo	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver diretrizes sobre a posição relativamente a períodos de embargo, com base numa abordagem comum entre as instituições e a indústria editorial Explorar a possibilidade de elaborar diretrizes europeias sobre períodos de embargo, para facilitar o cumprimento da política de acesso aberto do Horizonte2020 Explorar a harmonização de períodos de embargo entre países, com uma instituição única, responsável pelas negociações com as editoras

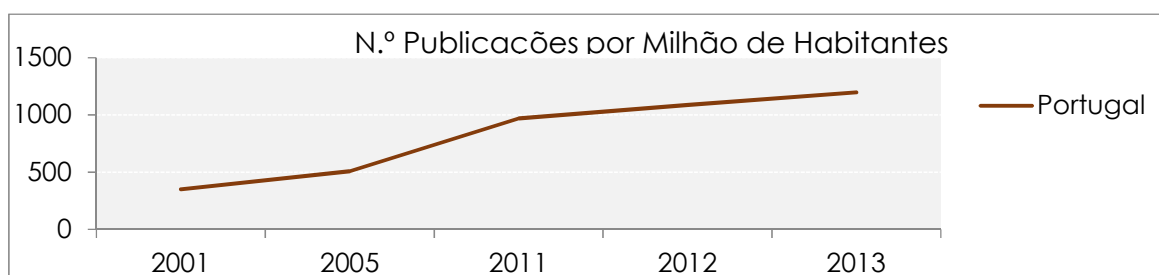
Fonte: Adaptado do projeto *PASTEUR4OA*

Portugal faz parte do grupo regional de países que representam o sudoeste europeu, juntamente com Espanha, Itália e Malta. Ao observarmos o quadro anterior, que se refere à conjuntura destes quatro países, é interessante constatar que em Portugal a maioria dos desafios identificados não se aplica e as recomendações para os ultrapassar, no sentido de promover a eficácia de políticas de acesso aberto, estão já em funcionamento. Na verdade, como será demonstrado na próxima secção, Portugal é um dos países europeus que tem estado na vanguarda do movimento europeu do acesso aberto ao conhecimento científico.

2.2.5 O movimento do acesso aberto em Portugal

Em Portugal, as primeiras iniciativas no âmbito do acesso aberto ao conhecimento contam já com cerca de 12 anos, com a iniciativa pioneira da Universidade do Minho que, em 2003 criou o seu repositório institucional, o RepositóriUM^{lii}. No entanto, o acesso aberto teve uma entrada lenta na esfera pública, o que segundo Saraiva & Rodrigues (2010), se justifica parcialmente com o subdesenvolvido sistema científico português até à década de 90 do século passado, a três níveis: (i) o número de publicações portuguesas era muito reduzido, com menos de 1 000 artigos por ano referenciados nas bases de dados *ISI*; (ii) o acervo científico das bibliotecas portuguesas, nomeadamente no acesso a revistas científicas, era também insuficiente; e (iii) o acesso e a visibilidade da produção científica existente também era limitado. Desde então a produção científica portuguesa tem revelado uma grande evolução, o que se pode verificar no Gráfico 2.4, que ilustra o número de publicações por milhão de habitantes, com base nos dados recolhidos na área das ciências, através da *Thomson Reuters / Web of Science - WoS (Science Citation Index - SCI)* e das Estatísticas Oficiais das Comunidades Europeias (Eurostat).

Gráfico 2.4 - Número de Publicações Indexadas na Web of Science, por milhão de habitantes, de 2001 a 2013



Fonte: DGEEC - Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência / Ministério da Educação e Ciência (2014)

A nível do acervo científico, a criação da Biblioteca do Conhecimento Online^{liii} (b-on), em 2004, contribuiu para combater as limitações até então existentes, disponibilizando à comunidade académica e científica nacional o acesso ilimitado e permanente aos textos

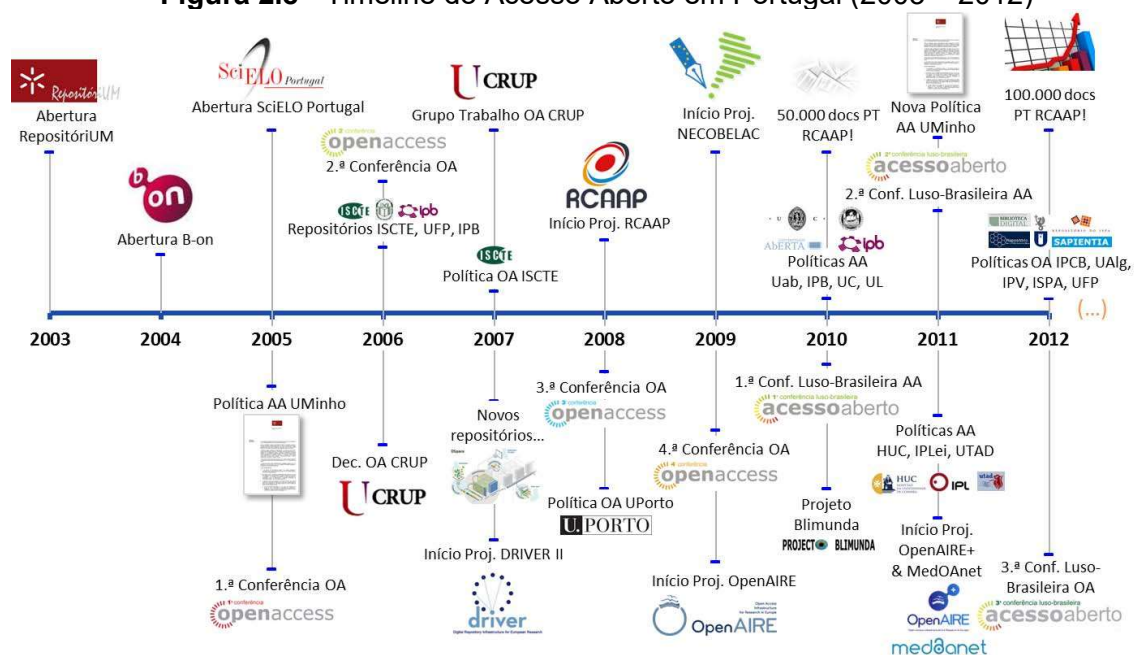
^{lii} Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/>

^{liii} Disponível em www.b-on.pt/

integrais de milhares de periódicos científicos e ebooks online de alguns dos mais importantes fornecedores de conteúdos, através de assinaturas negociadas a nível nacional.

Saraiva *et al.* (2012) apresentam uma perspetiva cronológica das principais iniciativas que decorreram entre 2003 e 2012, a nível nacional, iniciativas estas que foram principalmente impulsionadas pelas instituições de ensino superior, ilustrada na Figura 2.8.

Figura 2.8 - Timeline do Acesso Aberto em Portugal (2003 – 2012)



Fonte: Saraiva *et al.* (2012)

Das iniciativas nacionais representadas, algumas merecem ser destacadas, devido ao impacto que tiveram, a vários níveis. Tal como já referido, a Universidade do Minho, nomeadamente os seus Serviços de Documentação foram e continuam a ser os grandes impulsionadores do acesso aberto em Portugal, sendo que até meados de 2006, as iniciativas existentes eram da sua responsabilidade, à exceção do projeto *SciELO* (*Scientific Electronic Library Online*)^{liv}, com a disponibilização do portal em português em março de 2005. Trata-se de uma biblioteca eletrónica que abrange uma coleção selecionada de revistas científicas da América Latina, Espanha e Portugal, como parte integral de um projeto desenvolvido pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), em parceria com o BIREME (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde) e o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento

^{liv} Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/?lng=pt>

Científico e Tecnológico), no Brasil. Em Portugal, a iniciativa resulta do esforço do GPEARI (Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais) e do MCTES (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino), com o objetivo de divulgação internacional da produção científica portuguesa.

Em 2006, o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) divulgou a Declaração sobre o Acesso Livre à literatura científica, na qual expressa o apoio aos princípios do acesso aberto, recomendando às universidades a criação de repositórios institucionais e a definição de políticas institucionais visando o auto-arquivo da publicação científica. Esta iniciativa foi importante, uma vez que, juntamente com o grupo de trabalho sobre o acesso aberto do CRUP, impulsionou a criação dos primeiros repositórios institucionais nas universidades portuguesas.

No final de 2008, surgiu a primeira iniciativa a nível nacional, no âmbito do acesso aberto, o projeto Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), promovido pela UMIC (Agência para a Sociedade do Conhecimento)^{lv} e operacionalizado pela FCCN (Fundação para a Computação Científica Nacional)^{lvi}, com o objetivo de constituir um agregador dos repositórios portugueses e também promover, apoiar e alojar novos repositórios institucionais. No âmbito do projeto, foi criado o portal RCAAP, um portal de pesquisa e um serviço de alojamento de repositórios, agregando 10 repositórios (5 dos quais SARI, ou seja, repositórios alojados no Serviço de Alojamento de Repositórios Institucionais) e com um acervo inicial composto por cerca de 13.200 documentos (Saraiva *et al.*, 2012).

Em 2009 foi criado o Repositório Comum^{lvii}, um serviço a pensar nos investigadores pertencentes a instituições portuguesas sem um repositório institucional e o Validador de repositórios, um serviço que permite validar e monitorizar o cumprimento, por parte dos repositórios, das normas, diretrizes e melhores práticas adotadas pelo projeto. Em 2011 o projeto passou a integrar um serviço de alojamento de revistas científicas (SARC)^{lviii}, com o objetivo de facilitar o alojamento e a gestão das revistas científicas eletrónicas.

^{lv} A UMIC é um organismo público, criado em 2005 sob a tutela do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, com a missão de coordenar as políticas para a sociedade da informação e mobilizá-la através da promoção de atividades de divulgação, qualificação e investigação, promover o desenvolvimento tecnológico e a criação de conhecimento por entidades do sistema científico e tecnológico e por empresas, e estimular o desenvolvimento da e-Ciência. Disponível em www.umic.pt

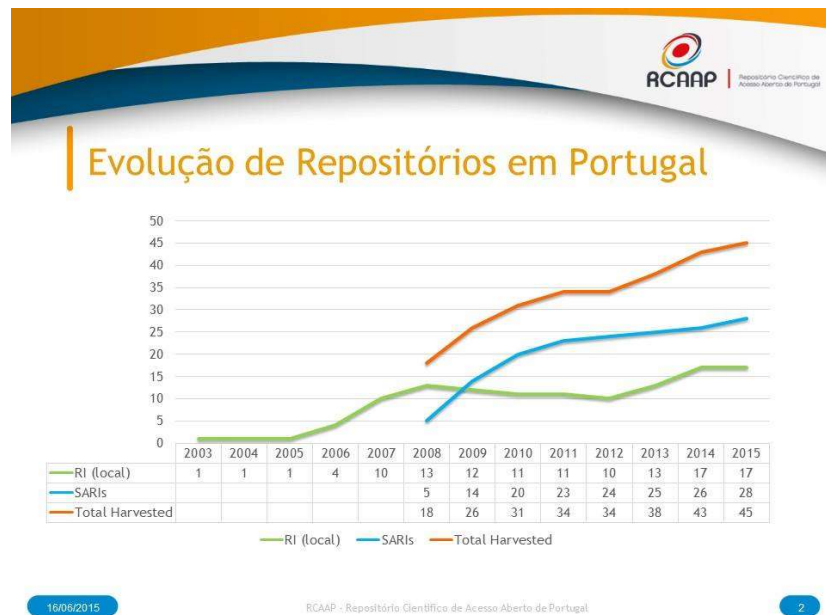
^{lvi} A FCCN é a unidade da Fundação para a Ciência e Tecnologia responsável pela gestão e operação da Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade (RCTS). Disponível em www.fccn.pt

^{lvii} Disponível em <http://comum.rcaap.pt>

^{lviii} Disponível em <http://revistas.rcaap.pt>

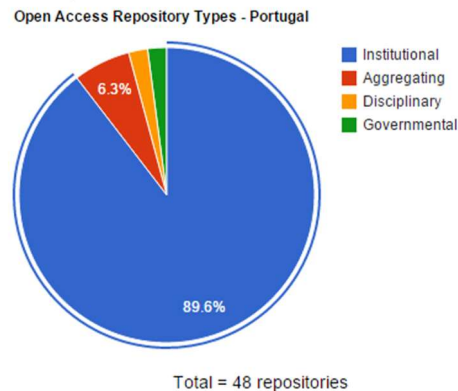
De facto, o projeto RCAAP foi uma iniciativa com um papel preponderante no movimento de acesso aberto nacional, na medida em que surtiu efeitos na expansão da rede de repositórios nas instituições de ensino e de investigação em Portugal, com a comunidade académica mais envolvida no movimento, com base nos dados disponíveis no RCAAP.

Gráfico 2.5 - Evolução de repositórios em Portugal



Fonte: RCAAP (2015)

Em agosto de 2015, o RCAAP agrega 47 repositórios (28 dos quais alojados no SARI), 44 revistas científicas (14 das quais alojadas no SARC) e um acervo de cerca de 655 000 documentos indexados de 92 recursos. Por sua vez, o diretório OpenDOAR identifica 48 repositórios portugueses, sendo a maioria (cerca de 90%) repositórios institucionais, conforme representado no Gráfico 2.6.

Gráfico 2.6 - Tipos de repositórios de acesso aberto em Portugal (08/2015)

Fonte: OpenDOAR (agosto 2015)

Ainda no âmbito do projeto RCAAP, foi desenvolvido o projeto Blimunda, com os seguintes objetivos: (i) proceder ao levantamento das políticas das editoras e revistas científicas nacionais em relação ao auto-arquivo em repositórios institucionais; (ii) incluir esta informação na base de dados internacional SHERPA/RoMEO, facilitando aos autores e gestores de repositórios a verificação da política de auto-arquivo de determinada editora ou revista portuguesa para agirem em conformidade aquando do depósito; (iii) divulgar esta iniciativa junto das editoras e responsáveis pelas revistas científicas, sensibilizando-os para a importância de definirem uma política de auto-arquivo em repositórios institucionais e para as vantagens de disponibilizarem os seus conteúdos em acesso aberto (Pereira *et al.*, 2012). De acordo com as autoras, até 2012 tinham sido identificadas cerca de 308 revistas científicas portuguesas, das quais 184 (60%) já com políticas de auto-arquivo definidas e registadas na base de dados SHERPA/RoMEO, o que permitia posicionar Portugal no 3º lugar do ranking de editoras por país, nessa mesma base de dados. Uma outra conclusão relevante deste projeto foi o desconhecimento revelado pela maioria dos responsáveis das editoras e revistas, sobre conceitos como acesso aberto, repositórios institucionais e/ou temáticos e auto-arquivo (Pereira *et al.*, 2012).

Numa fase seguinte, e acompanhando o próprio movimento internacional em torno do acesso aberto, o projeto RCAAP dedicou-se à definição, análise e implementação de políticas de acesso aberto, tendo para isso desenvolvido, em 2010, um “Kit de políticas *open access*”. Com base na análise de exemplos e boas práticas, quer a nível nacional quer internacional, o documento dirige-se essencialmente às instituições de investigação e entidades financiadoras, reunindo um conjunto de informações e recursos úteis para a definição e implementação de políticas de acesso aberto nas instituições. Como se pode observar na linha cronológica que se referiu anteriormente, até 2010 existiam apenas 3

políticas institucionais de acesso aberto, nomeadamente da Universidade do Minho (2005), do ISCTE (2007) e da Universidade do Porto (2010). A partir desta data, assistiu-se a um significativo aumento do número de políticas institucionais de acesso aberto, sendo que a maioria requer o depósito em repositórios institucionais.

2.2.6 Políticas e mandatos de acesso aberto em Portugal

Tal como já referenciado anteriormente, a Universidade do Minho foi uma instituição pioneira na promoção do acesso aberto, não apenas a nível nacional, mas também internacional, representando a primeira universidade europeia, e segunda no mundo, a aprovar um mandato para o auto-arquivo das publicações por parte dos investigadores.

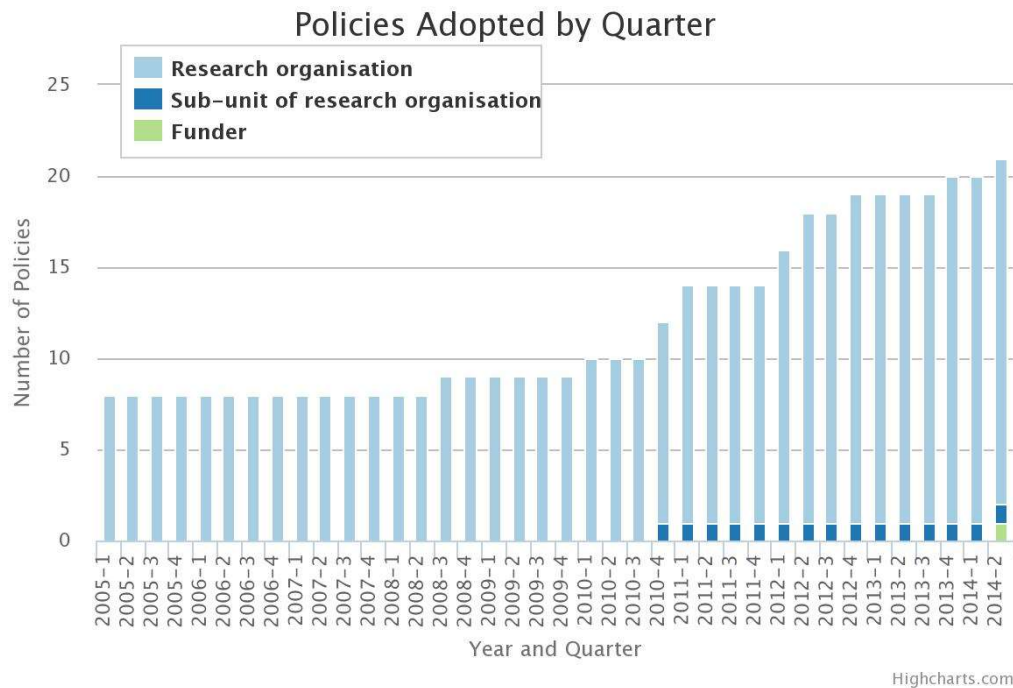
Em 2004, na sequência da subscrição da Declaração de Berlim, a Universidade do Minho implementou a Política da Universidade do Minho sobre a sua Produção Intelectual (Rodrigues, 2014), assente em três vetores principais: (i) os docentes e investigadores da Universidade do Minho devem depositar as suas publicações e documentos no RepositóriUM – Repositório Institucional da Universidade do Minho, para disponibilização em acesso livre, com as exceções definidas; (ii) as unidades orgânicas (centros de investigação e departamentos) devem subscrever e adotar políticas de auto-arquivo/depósito da produção científica; (iii) os autores de teses e dissertações aprovadas pela Universidade do Minho deverão autorizar o depósito da sua tese e dissertação no RepositóriUM. Como parte da estratégia, foi também definido um incentivo financeiro a atribuir aos departamentos e centros de investigação, em função do seu cumprimento da política institucional, cujo impacto foi imediato, com a passagem de 400 documentos auto-arquivados em 2004 para 2 813 documentos em 2005. Além disso, Rodrigues (2014) identifica um impacto mais profundo e duradouro, uma vez que a maioria das unidades orgânicas aderiu imediatamente ao repositório e o depósito passou a ser uma tarefa habitual e natural para a maioria dos membros da instituição, o que, por sua vez, aumentou a utilização e visibilidade do repositório.

Contudo, o incentivo financeiro foi retirado em 2006 e, sem qualquer tipo de monitorização, teve como consequência a diminuição no número de depósitos. Assim, a política institucional foi revista e em 2011 entrou em vigor uma nova política, de carácter obrigatório, que requer que todos os docentes e investigadores depositem obrigatoriamente uma cópia de toda a sua produção científica, imediatamente após aceitação para publicação (no caso de artigos submetidos a revistas) e todas as publicações devem conter obrigatoriamente

um apontador para a versão depositada. O impacto desta nova política de carácter obrigatório foi significativo, considerando que o número de documentos depositados quase triplicou em relação aos anos anteriores (Rodrigues, 2014).

De acordo com dados do *ROARMAP*, existem já mais de 20 políticas institucionais em Portugal, cuja evolução na última década está representada no Gráfico 2.7.

Gráfico 2.7 - Políticas institucionais de acesso aberto em Portugal (2005-2014)



Fonte: ROARMAP (agosto 2015)

De acordo com os dados do *ROARMAP*, no final do segundo trimestre de 2014 existiam em Portugal 21 políticas institucionais de acesso aberto, com a seguinte distribuição: 19 pertencentes a instituições de investigação e as restantes duas dividem-se de forma igual, correspondentes a uma sub-unidade de uma instituição de investigação e a uma entidade financiadora. Para efeitos da presente investigação, foram analisados pormenorizadamente os dados disponíveis no ROARMAP relativos às políticas de acesso aberto identificadas (cf. Anexo IX, p. 86A), nomeadamente o nome e tipo de instituição, a data em que a política entrou em vigor, os termos da política e quem detém os direitos de autor, no caso de depósito em repositório institucional.

De entre as políticas institucionais existentes nas instituições de investigação portuguesas, verificamos que cerca de 13 (cerca de 62%) correspondem às instituições de ensino

superior público que fazem parte do presente estudo e representam políticas obrigatórias de auto-arquivo, em que os autores mantêm os seus direitos de autor.

Destaca-se a Política de Auto-Arquivo de Publicações na Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), aprovada em 2010, uma política que requer o depósito obrigatório no repositório institucional, que por sua vez, foi reforçada em 2011, com a publicação do Regulamento do Sistema de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente do Instituto Politécnico de Bragança^{lix}, que define que apenas é considerada para efeitos de avaliação do desempenho a produção científica depositada na Biblioteca Digital. Este importante passo fez do repositório do IPB o primeiro em instituições do ensino superior em Portugal a ser interoperável com o sistema de avaliação docente. De acordo com Pais & Alves (2013), o número de depósitos efetuados no repositório aumentou exponencialmente com a implementação da avaliação docente obrigatória, o que leva os autores a concluir que os dois processos estão relacionados, uma vez que a “avaliação acontece de três em três anos, ou seja, há uma quebra de depósitos nos dois primeiros anos e regista-se um aumento considerável nos últimos meses em que decorre essa avaliação.” (Pais & Alves, 2013).

Por sua vez, a política de acesso aberto da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), em vigor desde maio de 2014, revela-se particularmente importante, por ser a primeira política de acesso aberto de cariz nacional, da principal entidade financiadora da investigação em Portugal e segue a abordagem recomendada pela Comissão Europeia, no sentido de requerer o depósito em repositório. A definição desta política nacional que define o acesso aberto a todos os resultados de investigações financiadas pela FCT é o culminar de um processo, para o qual contribuíram vários fatores. Por um lado, o inquérito aos investigadores realizado em 2012, pelos Serviços de Documentação da Universidade do Minho, no âmbito dos projetos *Open Access* desenvolvidos nos Serviços de Documentação, nomeadamente os projetos europeus *MedOANet*, *OpenAIRE* e *OpenAIREplus*.

Através de um inquérito por questionário, os investigadores portugueses (coordenadores e participantes de projetos financiados pelo 7º Programa-Quadro da Comissão Europeia e pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, e ainda investigadores de universidades, politécnicos e outras instituições de investigação) foram inquiridos sobre a problemática do acesso aberto, nomeadamente sobre as suas opiniões, atitudes e práticas relacionadas com o acesso aberto. O inquérito incluiu duas questões sobre a definição de

^{lix} Disponível em www.ipb.pt/go/d391

uma eventual política de acesso aberto por parte da FCT, tendo uma significativa maioria dos respondentes (cerca de 83%) afirmado concordar com a eventual definição de uma política que requeira o acesso aberto às publicações resultantes financiamento da FCT. Perante os resultados do estudo, que obteve 1 249 respostas completas, os autores concluem que existe espaço para definir políticas que exijam a disponibilização das publicações dos investigadores portugueses em acesso aberto, por parte das instituições que financiam investigação em Portugal.

Por outro lado, a política de acesso aberto da FCT resultou também de uma consulta pública que decorreu em julho de 2013, em que foram disponibilizadas propostas de políticas no *website* da FCT. Durante a consulta pública, a FCT recebeu cerca de 20 documentos com contributos, sugestões e/ou apreciações das propostas apresentadas, que culminaram então na definição de duas políticas, de acesso livre e online a publicações sujeitas a revisão por pares e a dados resultantes de investigação científica financiada (FCT, 2013). A Política sobre Acesso Aberto a Publicações Científicas resultantes de Projetos de I&D Financiados pela FCT^{lx} define que todas as publicações com resultados de investigação financiada total ou parcialmente pela FCT, sujeitos a revisão por pares ou outra forma de revisão científica deve ser depositada num dos repositórios em acesso aberto alojados no RCAAP, assim que possível, de preferência imediatamente após aceitação para publicação. É permitido um período de embargo, após o qual a totalidade do conteúdo deve ser disponibilizada em acesso aberto. Por sua vez, a Política sobre a Disponibilização de Dados e outros Resultados de Projetos de I&D Financiados Pela FCT^{lxi} encoraja os investigadores a partilharem os resultados primários e outros dados das suas investigações com a comunidade científica, colocando-os em bases de dados de acesso aberto logo que possível.

É reconhecida a importância da adoção de uma política de arquivo em repositórios por parte da entidade que financia cerca de 80% da investigação que se realiza em Portugal, nomeadamente no impacto que terá “na visibilidade, no acesso à informação, na disseminação, em suma, na construção de um sistema de comunicação de ciência de que todos os cidadãos possam beneficiar e que contribua para a reformulação do modelo de publicação científica altamente condicionado, atualmente, pelas editoras” (Amante, 2012). Por outro lado, existem boas práticas e casos de sucesso em Portugal, como é o caso do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), que em 2006 criou a Biblioteca Digital, o seu repositório institucional. Durante o primeiro ano de funcionamento, este repositório registou

^{lx} Disponível em http://www.fct.pt/documentos/PoliticaAcessoAberto_Publicacoes.pdf

^{lxi} Disponível em http://www.fct.pt/documentos/PoliticaAcessoAberto_Dados.pdf

uma aceitação quase nula na comunidade académica, mas o ponto de viragem deu-se quando a Presidência do IPB reconheceu a importância estratégica do repositório e aprovou a Política de Auto-Arquivo de Publicações na Biblioteca Digital do IPB, uma política de obrigatoriedade de autoarquivo de todas as publicações produzidas pelos seus docentes e pesquisadores. (Pais *et al.*, 2015). O facto de ser o primeiro Instituto Politécnico em Portugal a implementar uma política de autoarquivo obrigatória, colocou o IPB em segundo lugar, a nível mundial, a nível da taxa de depósitos de artigos presentes na WOS entre 2011 e 2013, de acordo com um relatório produzido no âmbito do Projeto PASTEUR4OA (PASTEUR4OA, 2015).

Posteriormente foi publicado o Regulamento do Sistema de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente do Instituto Politécnico de Bragança, que reforçou a obrigatoriedade do autoarquivo, nomeadamente considerando na avaliação de desempenho apenas a produção científica depositada no repositório institucional, fazendo com que esse repositório fosse efetivamente o primeiro, em instituições do ensino superior público em Portugal, diretamente relacionado com o sistema institucional de avaliação docente (Pais & Alves, 2013).

2.2.7 Maturidade do movimento do acesso aberto – rumo à ciência aberta

Em janeiro de 2016, a Presidência europeia foi assumida pela Holanda, com o tema central do Conselho a incidir sobre como tornar a Europa mais inovadora. Com o objetivo de estabelecer um Espaço Europeu de Investigação, a Presidência holandesa apontou três áreas de desenvolvimento essencial: 1) investimento efetivo na investigação e inovação; 2) regras que incentivam a investigação e a inovação e 3) acesso ao conhecimento científico, publicações e dados de investigação para todos: Ciência Aberta. Esta orientação está alinhada com as três prioridades da Comissão Europeia na área da Investigação, Ciência e Inovação que são Inovação Aberta, Ciência Aberta e Abertura para o Mundo, tal como enunciado no primeiro relatório do grupo *High Level Expert Group on the European Open Science Cloud (HLEG EOSC)*, publicado em outubro de 2016^{lxii}.

^{lxii} Disponível em

http://ec.europa.eu/research/openscience/pdf/realising_the_european_open_science_cloud_2016.pdf#view=fit&pagemode=none

Este passo, bem como as iniciativas subsequentes a ele associadas demonstram que os decisores políticos reconhecem cada vez mais o impacto do acesso aberto e da ciência aberta nas práticas de investigação e na divulgação do conhecimento científico.

Portugal não é exceção nem ficou alheio a este reconhecimento, sendo que o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) publicou, em fevereiro de 2016, os Princípios Orientadores para a Ciência Aberta^{lxiii}, elegendo, portanto, a ciência aberta como um dos pontos principais do seu programa, através de um esforço na elaboração e implementação de uma política nacional de ciência aberta. Neste sentido, foi nomeado um grupo de trabalho, com representantes dos parceiros envolvidos na promoção, produção, curadoria e publicação de ciência em Portugal, nomeadamente governo, investigadores, agências de financiamento de ciência, instituições de ensino superior, unidades de investigação, arquivos, bibliotecas, editoras, fundações, setor empresarial e organizações de base científica e tecnológica. Através da definição de metas a curto e médio prazo (até 2018), Portugal encontra-se novamente na vanguarda do movimento, preparando a definição de uma política e o estabelecimento de uma estratégia, acertada em diálogo com os diversos parceiros envolvidos no financiamento, produção e publicação do conhecimento, destinadas a promover o acesso aberto à ciência.

Concluimos, portanto, que o movimento de acesso aberto está bem definido e em franca expansão em Portugal e, uma década após os primeiros passos, é visível o crescente envolvimento da comunidade científica e académica. Contudo, são vários os estudos recentes que concluem que existe ainda alguma falta de conhecimento dos investigadores relativamente a conceitos essenciais no movimento de abertura ao conhecimento, como questões relacionadas com direitos de autor e licenças. Na verdade, recuperando novamente o relatório final do inquérito efetuado aos investigadores portugueses em 2012, verificamos que existe uma diferença significativa entre a opinião dos investigadores e a sua prática face aos princípios do acesso aberto (Rodrigues *et al.*, 2013). Ou seja, embora a grande maioria (92%) dos investigadores concorde com o princípio de acesso aberto relativamente à investigação financiada com recursos públicos, apenas 70% declarou uma prática efetiva face ao mesmo. Uma segunda conclusão do estudo prende-se com a existência de um desconhecimento significativo dos investigadores face a políticas (institucionais e/ou da União Europeia) de acesso aberto. Resumindo, existe uma diferença significativa entre a opinião e o conhecimento e prática dos investigadores.

^{lxiii} Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/media/18506199/20160210-mctes-ciencia-aberta.pdf>

Apesar da visível evolução do movimento de acesso aberto em Portugal, este tem sido um movimento impulsionado pelas instituições, em particular por serviços de documentação e bibliotecas, sendo que as políticas institucionais têm, na sua maioria, um carácter obrigatório. Quais as atitudes dos investigadores portugueses em relação ao mesmo e quais as vantagens e desvantagens identificadas? Os investigadores disponibilizam em acesso aberto os resultados das suas investigações porque são institucionalmente obrigados a fazê-lo, porque reconhecem nessa práticas vantagens de variada ordem, ou ainda porque concordam com os valores intrínsecos ao movimento da educação aberta, nomeadamente valores como partilha, colaboração e abertura ao conhecimento?

Por outro lado, será que as suas perceções são idênticas na multidimensionalidade das funções académicas que desempenham como parte integrante da sua identidade académica?

Na próxima secção deste trabalho, analisaremos precisamente as funções académicas que fazem parte integrante do trabalho dos docentes/investigadores, no sentido de perceber também de que forma estas poderão ser potenciadas pelo movimento de abertura ao conhecimento.

2.3 *Scholarship* e as funções de ensino e investigação na era digital

Tal como referido no capítulo introdutório, Boyer (1990) propôs uma definição multidimensional do conceito de *scholarship*, desenvolvendo um modelo de análise da identidade académica, no qual identifica quatro diferentes funções do trabalho académico: descoberta, integração, aplicação e ensino.

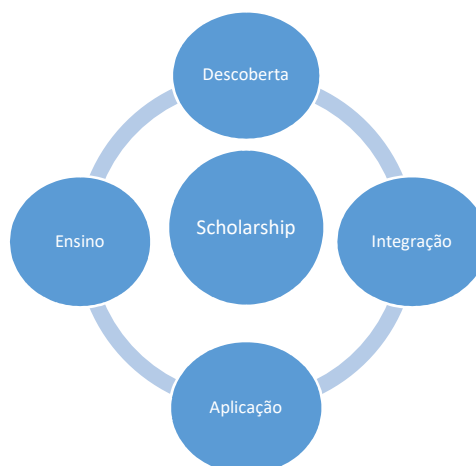
2.3.1 A multidimensionalidade do modelo de Boyer

Verificamos que data já da última década do século passado a não concordância de muitos docentes com o facto de se considerar a investigação e as publicações como critério fundamental para a promoção, quando lhes eram requeridas outras obrigações educacionais e que não seria administrativamente aceitável ignorar o facto de um número significativo de docentes estarem insatisfeitos com o sistema de promoções.

No *Relatório para a Carnegie Commission*, Boyer (1990) identificou mesmo o excessivo peso da recompensa da excelência da investigação como um dos maiores obstáculos para se atingir qualidade no ensino, propondo que se repense seriamente o modo de avaliar o trabalho dos docentes do Ensino Superior. Com base numa extensa avaliação empírica das práticas dos docentes/investigadores no ensino superior, Boyer defendeu que o conhecimento não é desenvolvido apenas através da tradicional função de investigação, mas também a partir das práticas de ensino.

Neste sentido, desenvolveu um referencial (Figura 2.9), para analisar a prática académica, com base na natureza multidimensional das suas funções académicas.

Figura 2.9 – A natureza multidimensional das funções académicas



Fonte: adaptado de Boyer, 1990

Este quadro referencial integra, assim, quatro diferentes funções:

- **descoberta:** a função que associamos tradicionalmente ao trabalho de investigação e ao conhecimento que surge associado a uma determinada área disciplinar;
- **integração:** a função que desempenhamos num trabalho revestido cada vez mais de um carácter multidisciplinar e interdisciplinar, em que a compreensão de certos fenómenos ultrapassa as fronteiras das áreas científicas espartilhadas e encara a investigação numa perspetiva mais integrada.
- **aplicação:** esta função está relacionada com o impacto do conhecimento desenvolvido e com a forma como esse conhecimento está direcionado para a resolução de problemas concretos, num processo iterativo, em que a aplicação do conhecimento pode contribuir para novas pistas de investigação e para novo conhecimento e vice-versa.
- **ensino:** a última forma de “scholarship” reporta-se ao ensino e desempenha também um papel importante, pois também através dela se desenvolve conhecimento. Os docentes não dominam apenas a sua área científica, mas também os processos pedagógicos a ela inerentes, em que os conteúdos e a pedagogia desempenham papéis igualmente importantes, na medida em que ensinar ultrapassa o simples ato de transmitir informação, implica transformar esse conhecimento e aumentá-lo.

Assim sendo, a função docente, tal como entendida por Boyer (1990) inclui as quatro formas de *scholarship*, sendo que o seu conjunto é o que o autor denomina de identidade académica. Um dos objetivos de Boyer era lançar o debate sobre o que representa, efetivamente, ser docente/investigador no ensino superior, concluindo que os sistemas de incentivos e recompensas não reconhecem de forma igual a multiplicidade das suas funções, pelo que o conceito de identidade académica deve ser repensado, de forma inclusiva e integrada, pois o conhecimento não é resultado exclusivo de um processo investigativo.

Também o Estatuto da Carreira Docente Universitária, a partir do Decreto-Lei 205/2009^{lxiv}, reconhece quatro dimensões da docência universitária em Portugal: a investigação, o ensino, a transferência do conhecimento e a gestão universitária. Neste sentido, o docente/investigador deve participar em atividades que lhe sejam distribuídas e responder

^{lxiv} Disponível em http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/600EE55A-EA38-41D8-B083-ADEC8266C250/4638/DL_205_2009.pdf

às seguintes atividades: a) Investigação: atividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico; b) ensino: serviço docente atribuído e acompanhar e orientar os estudantes; c) extensão: tarefas de extensão universitária de divulgação científica e de valorização do conhecimento; e d) gestão académica: gestão das instituições. São estas as dimensões que se multiplicam em diferentes atividades e tarefas, no quotidiano dos professores, e entre as quais eles concretizam o seu trabalho e reconstróem a identidade académica.

Embora a análise de Boyer tenha ocorrido em contexto americano e já há mais de duas décadas, as ideias subjacentes ao seu modelo não estão ultrapassadas. Num estudo sobre a avaliação dos docentes do ensino superior, Abrantes & Valente (1999) referem que a sociedade exige cada vez mais que os docentes do ensino superior demonstrem o valor do seu trabalho, mas verificam que existe uma convicção generalizada de que a qualidade das atividades profissionais raras vezes é avaliada na sua totalidade. Na verdade, reconhecem que o ensino tem sido preterido a favor das atividades de investigação e apelam à necessidade de, quer a nível individual, quer a nível institucional, se encontrarem critérios de qualidade do ensino e da sua eficácia. Segundo os autores, “apesar de os docentes atribuírem mais credibilidade à avaliação da sua investigação que à do seu ensino, começam a estar preocupados com o exagero actual” (Abrantes & Valente, 1999:3).

Mais recentemente, Leite & Ramos (2007) referem que o debate em torno da gestão de tempo entre as dimensões de ensino e investigação faz com que os "docentes pouco valorizem aquilo que a própria instituição não valoriza, isto é, tem feito desviar as atenções do modo como se comunica, se ensina, se avalia e se organiza o trabalho com os estudantes em formação" (Leite & Ramos, 2007: 31).

Num estudo recente sobre a intensificação do trabalho no ensino superior, Santos, Pereira & Lopes (2016) concluem que o docente/investigador sofre atualmente uma forte intensificação do seu trabalho, o que, por sua vez, se traduz na fragmentação das suas atividades e destacam a vontade de articular o ensino e a investigação, considerando ambas as dimensões como fundamentais: “assim, os professores procuram estreitar os laços entre investigação e ensino, de forma a potencializar as duas dimensões”. (Santos, Pereira & Lopes, 2016: 314).

No atual contexto de mudança nas instituições de ensino superior, o papel dos docentes/investigadores e a forma como desempenham todas as suas funções também enfrenta, simultaneamente, oportunidades e desafios, em particular quando consideramos

a relação entre a tecnologia e as funções académicas (Cardoso, Morgado & Teixeira, 2015).

2.3.2 *Scholarship* na era digital

Como resposta aos desafios da sociedade em rede e do movimento global de abertura ao conhecimento, que perpassa praticamente todas as esferas da sociedade, a utilização de tecnologias emergentes que facilitam a colaboração e partilha a um nível global teve também influência na forma cada vez mais social e participativa com que os docentes/investigadores encaram as suas funções (Veletsianos, 2012), nomeadamente na forma como estas são encaradas, organizadas, construídas e experienciadas (Weller, 2011).

No seu livro “*Scholarship in the digital age*”, Borgman (2007) analisa a forma como as infraestruturas digitais têm desafiado a tradicional publicação académica e transformado o conceito de dados, nas diferentes áreas científicas. Segundo a autora, as constantes alterações têm permitido estabelecer um novo tipo de comunicação académica, bem como abordagens mais colaborativas e interdisciplinares, dando lugar a um novo tipo de *scholarship*, imersa num ambiente progressivamente mais interligado, transparente e colaborativo.

Esta influência nas diferentes funções académicas tem sido descrita e caracterizada na literatura também de formas distintas, em função das práticas que cada perspetiva pretende realçar neste contexto de *scholarship* na era digital.

Cohen (2007) realça o papel das ferramentas sociais e define *social scholarship* como as práticas em que a utilização de ferramentas sociais é parte integrante do processo de investigação e publicação e apresenta como principais características a abertura, conversação, colaboração, acesso, partilha e revisão transparente. Nesta definição, a autora refere-se especificamente à função de investigação e todo o processo a ela associado, ou seja, à *scholarship* da descoberta, no modelo de Boyer (1990), colocando a ênfase no papel da Web 2.0 nas práticas de investigação.

Burton (2009) define o *open scholar* como alguém que torna os seus projetos e processos intelectuais digitalmente visíveis e que convida a comentários constantes sobre o seu trabalho, em todas as fases do seu desenvolvimento.

Ao definir o conceito de *open faculty*, Andersen (2010) distingue entre o docente/investigador analógico e digital, identificando influências de fatores individuais e institucionais que podem determinar a predisposição para uma atitude com maior ou menor

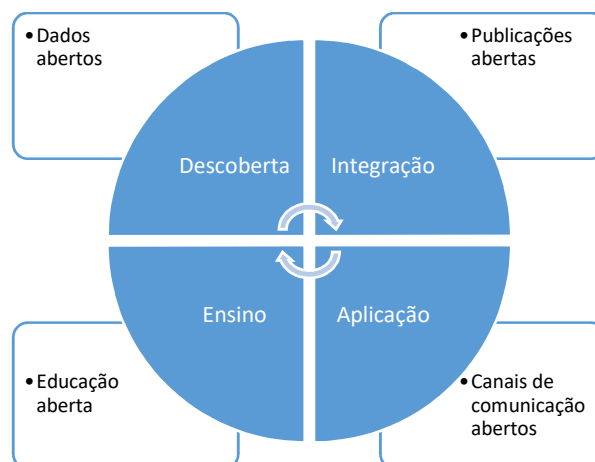
grau abertura, realçando o papel das competências tecnológicas como catalisador da mudança e consequente transição do analógico para o digital.

Por sua vez, Pearce, Weller, Scanlon e Kinsley (2010) e Weller (2011) definem o conceito de *digital scholarship* como mais do que utilizar tecnologias de comunicação mais informais para investigar, ensinar e colaborar, mas como abraçar valores abertos, tirando partido do potencial das tecnologias e do trabalho em rede, de forma a beneficiar a academia e a sociedade.

Veletsianos & Kimmons (2012b) definem o conceito de *networked participatory scholarship* como as práticas emergentes dos docentes/investigadores na utilização de tecnologias participatórias e de redes sociais online para refletir, discutir, melhorar, validar e fazer avançar o seu trabalho académico. Estes autores defendem também que a forma como os docentes/investigadores utilizam as tecnologias digitais implica um conjunto de práticas e uma predisposição, que têm o potencial de alterar a forma como as próprias funções académicas são consideradas.

Através da análise das diferentes perspetivas e respetivas terminologias, constatamos que o debate em torno das alterações às práticas académicas pelos ambientes digitais continua, em grande parte, influenciado pelo modelo de Boyer (1990) e a sua perspetiva multidimensional. Pearce *et al.* (2010), por exemplo, recuperam o modelo proposto por Boyer (1990) e, centrando a sua perspetiva no potencial - ainda que numa perspetiva muito tecnológica – das tecnologias para promover práticas mais transparentes e mais abertas, exploram precisamente as alterações que o conceito de abertura traz em cada uma das funções académicas.

Figura 2.10 – Influência da *digital scholarship* no modelo multidimensional de Boyer



Fonte: adaptado de Pearce *et al.*, 2010

Na primeira dimensão, relativa à descoberta de novo conhecimento numa determinada área científica, Pearce *et al.* (2010) referem que, por um lado, as ferramentas informáticas permitem gerar e analisar grandes quantidades de dados, que, por outro lado, podem facilmente ser partilhados com a comunidade académica, transformando-se em dados abertos.

Na dimensão da integração, em que o novo conhecimento é contextualizado e aplicado a problemas mais abrangentes, Pearce *et al.* (2010) centram-se nos mecanismos tradicionais através dos quais os investigadores comunicam os seus resultados, nomeadamente os mecanismos de publicação em revistas científicas, alterados por processos mais abertos de revisão de pares e publicação em acesso aberto.

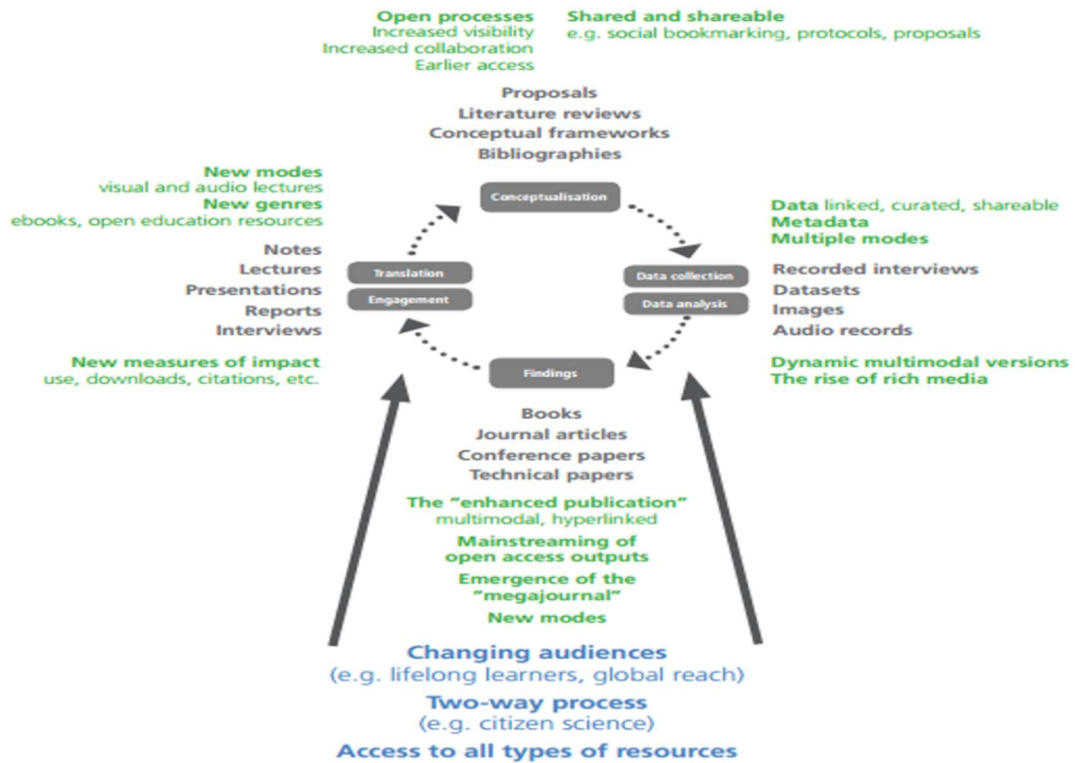
Por sua vez, a dimensão da aplicação é influenciada pela forma como se utilizam novas formas de comunicação para participar em debates mais globais, em que os docentes/investigadores têm acesso a maiores audiências, devido ao que os autores denominam de desintermediação relativamente aos canais de comunicação tradicionais.

Por fim, na dimensão do ensino, foi onde, segundo Pearce *et al.* (2010) ocorreu o maior impacto das tecnologias digitais e de abordagens mais abertas, sendo que a digitalização dos recursos didáticos começou por fazer com que fossem facilmente reproduzidos e partilhados a uma escala global, que por sua vez, permitiu o desenvolvimento do movimento dos Recursos Educacionais Abertos.

Neste contexto, apesar de o conceito de *scholarship* ser descrito de diferentes perspetivas, as aparentemente distintas definições colocam a ênfase na utilização da tecnologia, embora realçando os valores promovidos por essa mesma utilização. O que é comum a todas as definições são os princípios de abertura, colaboração e partilha, o que representa um contraste com as práticas académicas tradicionais, normalmente consideradas como processos isolados. Assim, o conceito de *scholarship* na era digital é influenciado por diferentes aspetos, como o trabalho colaborativo e em rede, a partilha de dados digitais e uma maior ênfase na abertura ao conhecimento, proporcionando práticas de ensino e investigação mais informais, mais colaborativas e mais abertas, em todas as suas dimensões.

Considerando a dimensão da investigação em particular, Czerniewicz *et al.* (2014) propõem um modelo que ilustra o ciclo de comunicação académica tradicional e a forma como o mesmo tem vindo a sofrer alterações, em todas as fases do processo de investigação (Figura 2.11).

Figura 2.11 – Alterações ao tradicional ciclo de comunicação académica



Fonte: (Czerniewicz *et al.*, 2014)

Neste modelo de criação e disseminação de conhecimento, os autores identificam os principais elementos que integram o ciclo de comunicação académica tradicional: (a) conceptualização; (b) recolha e análise de dados; (c) articulação dos resultados; (d) tradução e envolvimento. Na perspetiva dos autores, o modelo tradicional tem início com um processo de conceptualização de um assunto, que envolve tarefas teóricas, como a escrita de revisões de literatura e que normalmente corresponde tradicionalmente a uma fase mais individual do processo. A segunda etapa consiste na recolha de dados que, apesar de poderem assumir diferentes formatos, não são tradicionalmente partilhados e nem sempre estão em formato digital. Na fase seguinte, a análise de dados conduz a resultados de investigação, que normalmente são representados em versões textuais e finais dos autores, cuja disseminação é normalmente atribuída a editoras científicas. Quando a investigação está relacionada com as atividades de ensino, existe também uma fase que os autores denominam de envolvimento, que pode implicar a divulgação de manuais ou o acesso a recursos online, mas sempre por parte de uma audiência unidimensional, claramente demarcada.

Tal como a Figura 2.11 ilustra, todas as fases sofreram alterações na era digital, sendo que as atividades têm o potencial de serem partilhadas num processo mais colaborativo e aberto, com versões mais dinâmicas dos dados, também com resultados multimodais e mais frequentemente publicados em acesso aberto, para audiências já não tão predefinidas e num processo que já não é necessariamente unidirecional. Como consequência, a fase de envolvimento também reflete novos tipos de recursos, permitindo a criação de recursos educacionais abertos, que, por sua vez, também possibilitam alterações no papel e na forma de transmissão do conhecimento das próprias instituições.

2.3.3 O movimento de abertura ao conhecimento

Apesar das distintas perspetivas de caracterização das práticas académicas atuais, todas realçam os conceitos de partilha, colaboração e abertura ao conhecimento. Tal como referido por Conole & Alevizou (2010), a abertura é uma tendência, quer em termos da produção e partilha de recursos educacionais, quer de publicações científicas cada vez mais abertas. Esta é também a perspetiva de Veletsianos & Kimmons (2012a:167), quando referem que *“open scholarship refers to teaching and research practices that espouse openness”*.

Similarmente, também existem diferentes perspetivas nas formas de enquadrar e caracterizar o conceito de abertura, dependendo do aspeto “aberto” que cada perspetiva pretende realçar, ou, nas palavras de Corral & Pinfield (2014:295) *“the various arenas of open activity have generated a range of definitions, such as open data, open educational resources, open source, open systems, open research, open science and open content”*.

Os distintos domínios em que se tem desenvolvido este movimento de maior abertura ao conhecimento traduzem-se numa multiplicidade de iniciativas, normalmente suportadas por diferentes comunidades de prática, frequentemente com pouca ligação entre elas. Por exemplo, o movimento do acesso aberto à produção científica tem sido promovido por vários *stakeholders*, em que se destacam conselhos de investigação, entidades financiadoras e, a nível mais local, bibliotecários e investigadores de determinadas áreas disciplinares em particular. Por sua vez, o movimento dos recursos educacionais abertos tem sido tipicamente promovido por fundações, entidades e investigadores associados ao campo das ciências da educação, particularmente que têm investigado o papel da tecnologia na educação.

Contudo, apesar desta pluralidade, é cada vez mais frequente a tentativa de identificar ligações, quer a nível teórico, quer empírico, entre a investigação e a educação (Conole & Alevizou, 2010; Esposito, 2013) e também, de forma mais abrangente, entre práticas governativas, económicas e sociais mais abertas (Willinsky, 2005; Peters, 2010). Willinsky (2005) defende a convergência entre os diferentes domínios, afirmando que todos têm um compromisso partilhado e que parte dos mesmos princípios, de transparência, colaboração e maior abertura ao conhecimento, pelo que têm também, características comuns.

Corrall & Pinfield (2014) sugerem que promover a convergência do que denominam de diferentes domínios abertos e reconhecer as vantagens comuns, sem, no entanto, esquecer as suas particularidades, poderá trazer benefícios adicionais, quer para as instituições, quer para os docentes/investigadores. Constatando que todas as diferentes iniciativas têm tido um crescente reconhecimento, em alguns casos como resultado de um ativismo “bottom-up” de quem está no terreno, e noutros de uma agenda política “top-down”, os autores defendem que a fragmentação não tem sido benéfica para nenhum dos movimentos, que ocorrem em paralelo e se encontram em níveis de desenvolvimento distintos. Apesar dos obstáculos existentes, não apenas a nível das particularidades de cada movimento, mas também associados a questões como propriedade intelectual, modelos de negócios, sustentabilidade, são reconhecidas as potenciais vantagens de se abordar o movimento de abertura ao conhecimento na sua globalidade: (i) visibilidade e impacto; (ii) reutilização; (iii) inovação e agilidade; (iv) redução de custos; (v) melhoria da qualidade; (vi) reputação e confiança. Estas potenciais vantagens, partilhadas entre os diferentes domínios, poderão servir de base referencial para a definição de uma agenda política única e para monitorizar a atividade e acompanhar o progresso em cada um dos domínios simultaneamente.

Também o projeto *European Network for Co-ordination of Policies and Programmes on e-Infrastructure (e-InfraNet)* contribuiu de forma determinante para esta convergência, declarando que o *modus operandi* predefinido para a investigação e o ensino superior seria aberto. Para isso, no âmbito do projeto é proposta uma definição que possa ser utilizada para promover a compreensão unificada do conceito: “Open means ensuring that there is little or no barrier to access for anyone who can, or wants to, contribute to a particular development or use its output.” (e-InfraNet, 2013:12).

Apesar dos distintos níveis de maturidade dos vários movimentos e das particularidades inerentes a cada um, caminhamos, portanto, para a sua convergência. É neste contexto que a presente investigação se enquadra, pretendendo contribuir para esta visão integrada

de dois domínios tradicionalmente estudados de forma separada, num movimento global de abertura ao conhecimento.

Fica, assim, definido o enquadramento teórico, à luz do qual se desenvolverá posteriormente a discussão dos resultados, após a apresentação das opções metodológicas, no próximo capítulo.

OPÇÕES METODOLÓGICAS

Capítulo 3 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Sendo a investigação um processo dinâmico, que pretende contribuir para a construção de conhecimento científico, o processo de investigação deve ser desenvolvido tendo em consideração a formulação adequada e rigorosa do problema de investigação, bem como a sua operacionalização através de uma metodologia estruturada, objetiva e sistemática. O plano de investigação definido representa assim “o elemento organizativo e o esquema global de orientação dos trabalhos” (Almeida & Freire, 2003, p. 79). Neste sentido, a opção por um determinado *design* metodológico está intrinsecamente relacionada com a definição do problema e dos objetivos de investigação definidos, implicando um processo de recolha e análise de dados estruturado de forma consistente com o paradigma metodológico utilizado.

Desta forma, proceder-se-á neste capítulo a uma descrição e contextualização da metodologia utilizada na realização deste estudo. O capítulo começa por apresentar a natureza do estudo, bem como a abordagem metodológica definida para a investigação, tendo por base o problema, as questões e os objetivos de investigação definidos. Num momento posterior serão descritas as diferentes fases empíricas do estudo, os procedimentos adotados nos processos de recolha e análise de dados, nomeadamente na conceção, construção e aplicação dos instrumentos de recolha de dados, bem como a caracterização dos participantes em cada uma das fases.

3.1 Natureza do estudo

O presente estudo pretendeu, numa primeira instância, caracterizar o panorama nacional no Ensino Superior público em Portugal, no que diz respeito aos movimentos dos Recursos Educacionais Abertos e do Acesso Aberto. Tal como já referido, o Acesso Aberto em Portugal tem sido estudado e analisado através de várias iniciativas e estudos, dentro dos quais se destaca o estudo realizado aos investigadores portugueses em 2012, pelos Serviços de Documentação da Universidade do Minho. Contudo, o mesmo não acontece com o movimento dos Recursos Educacionais Abertos em Portugal, cujo panorama nacional não está ainda delineado. Uma vez que um dos objetivos desta investigação é perceber de que forma estes domínios estão relacionados, considerámos importante definir uma estratégia metodológica que permitisse a recolha e o tratamento de dados em ambos os domínios, enquadrado num paradigma de investigação que fosse ao encontro dos objetivos definidos e respondesse às nossas questões de investigação. Um paradigma

representa uma forma de ler o mundo que nos rodeia (Bogdan & Biklen, 1994), uma perspectiva da sua natureza e do espaço que cada sujeito ocupa nesse mundo (Guba & Lincoln, 1994). Segundo Coutinho (2011), os paradigmas de investigação constituem “o sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa, determinando as várias opções que o investigador terá de tomar no caminho que o conduzirá rumo às “respostas” ao “problema/questão” a investigar (ou seja, ao “conhecimento)”.

Neste sentido, a presente investigação apresenta um carácter exploratório e descritivo, adequado a estudos em que o tema se encontra pouco explorado ou sobre o qual existe pouca informação, sendo assim possível determinar tendências ou identificar potenciais relações entre variáveis, ou seja, obter um maior conhecimento sobre um dado fenómeno e identificar os fatores que nele intervêm (Coutinho, 2011; Sampieri *et al.*, 2013). Também adequado a este estudo é o facto de os estudos de natureza exploratória se configurarem como mais flexíveis e permitirem obter uma grande quantidade de informação.

Nas Ciências Sociais, têm predominado dois grandes paradigmas de investigação que se afiguram como posturas ontológicas e epistemológicas divergentes: o paradigma quantitativo e o paradigma qualitativo. De acordo com os autores referenciados, há, por vezes, a tendência de se considerar as metodologias quantitativas e as qualitativas como mutuamente exclusivas. Na verdade, ambas as metodologias assentam em filosofias diferentes, sendo que a primeira se identifica com pressupostos mais positivistas e a segunda com pressupostos mais naturalistas (Newman & Benz, 1998).

Segundo Duarte (2009), no modelo de investigação quantitativa, o investigador parte do conhecimento teórico existente ou de resultados empíricos anteriores e é da teoria que derivam as hipóteses, que são posteriormente operacionalizadas e testadas. Idealmente, pretende-se construir uma amostra que seja representativa da população e da análise de dados regressa-se às hipóteses, procedendo-se à sua corroboração ou infirmação; um dos fins últimos consiste na generalização dos resultados para a população. Por sua vez, de acordo com a mesma autora, no modelo de investigação qualitativa, a teoria também está presente, mas não é tão claramente “apriorística” na investigação, os pressupostos teóricos vão sendo descobertos e formulados à medida que se decorre o trabalho de campo e que se vão analisando os dados. Mais do que testar teorias, procura-se descobrir novas teorias empiricamente enraizadas e a seleção dos casos privilegia a sua importância para o tema em estudo, em vez da sua representatividade. A complexidade é aumentada pela inclusão do contexto, e não reduzida (pela decomposição em variáveis), sendo que as hipóteses vão sendo reformuladas durante o processo de investigação; a amostragem pode ser

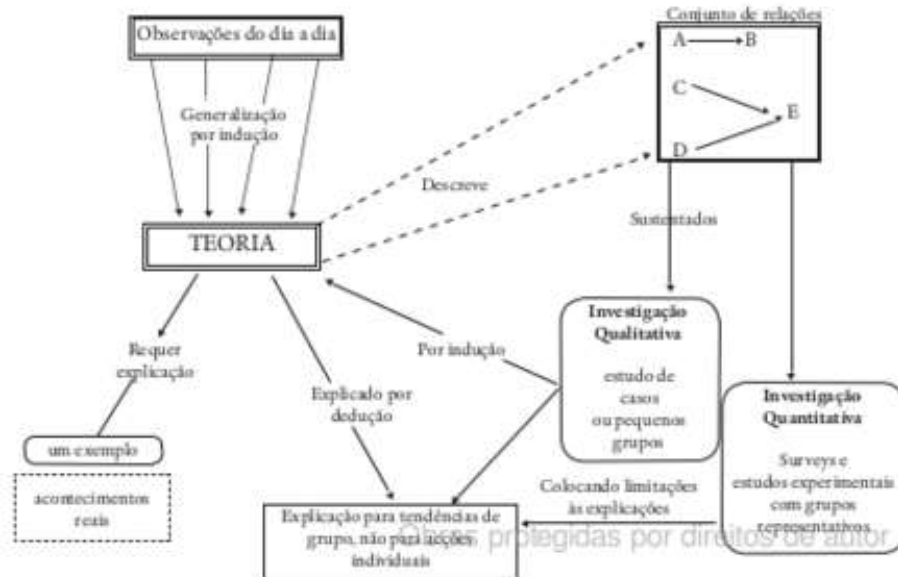
conduzida na base de critérios teóricos, que vão sendo redefinidos, daí que os casos poderão não ser antecipadamente selecionados (Duarte, 2009).

Contudo, autores como Coutinho (2013), Sampieri *et al.* (2013) e Carmo & Ferreira (1998) sugerem que numa investigação, por vezes, poderá ser vantajoso articular técnicas qualitativas e quantitativas, na medida em que esta poderá permitir revelar ou aprofundar o estudo de algumas dimensões da mesma realidade. É o caso das investigações com uma abordagem metodológica mista, na medida em que são recolhidos dados através de técnicas quantitativas e qualitativas em diferentes momentos da investigação. De acordo com Creswell (2003), uma investigação com base numa metodologia mista centra-se na recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos num único estudo ou em vários estudos, com a premissa central de *"the use of quantitative and qualitative approaches in combination provides a better understanding of research problems than either approach alone."* Algumas das vantagens da utilização de métodos mistos, segundo Sampieri *et al.* (2013) residem no facto de permitirem estudar um determinado fenómeno numa perspetiva mais ampla e profunda, de forma a obter dados mais ricos e variados, que podem ser melhor explorados, conferindo uma maior solidez e rigor à investigação.

Numa análise da investigação realizada no domínio das tecnologias de informação e comunicação em educação, entre 1985 e 2000, Coutinho (2005) verificou um aumento da utilização de metodologias mistas, com recurso a “planos de pesquisa plurimetodológicas sem uma adesão clara a uma ou outra metodologia, a um ou outro paradigma, centrando a atenção no problema” (p.11), particularmente no período entre 1996 e 2000. Também Matos *et al.* (2012; 2014), numa análise aos elementos de natureza metodológica de trabalhos finais de mestrado e doutoramento produzidos em Instituições do Ensino Superior Universitário (IES) Público na área das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação entre 2005 e 2013 em Portugal, constatarem que existe uma tendência para a existência, num mesmo estudo, de várias metodologias. Salientamos ainda que os mesmos autores “consideram essencial a promoção de estudos que cruzem tradições metodológicas em diferentes instituições permitindo assim a progressão para um maior rigor científico nos temas desenvolvidos”. (Matos *et al.*, 2014, p. 838).

Coutinho (2011) representa a complementaridade das duas abordagens no processo global da investigação social, na Figura 3.1 que se segue, adaptada de Black (1999):

Figura 3.1 – Complementaridade entre as abordagens quantitativa e qualitativa



Fonte: Coutinho (2011)

Tashakkori & Teddlie (2010) identificam, como um dos princípios inerentes à investigação com métodos mistos, o facto de ser uma abordagem cíclica e iterativa à investigação, permitindo processos dedutivos e indutivos no mesmo estudo, através de questões de investigação confirmatórias e exploratórias, numa procura de relações entre entidades, em processos que envolvem os procedimentos de recolha e análise de dados que os investigadores considerarem como adequados, de forma a integrar os resultados.

De acordo com a terminologia proposta por Bisquerra (1989) para classificar os diferentes planos de investigação, este trata-se de um estudo: (i) descritivo, uma vez que, segundo o objetivo, se pretende descrever um fenómeno, através de métodos descritivos, não se manipulando variáveis; (ii) transversal, relativamente ao alcance temporal, uma vez que se estuda os sujeitos num único momento; e (iii) exploratório, na medida em que se pretende obter um primeiro conhecimento da situação que se quer estudar.

Tendo em conta os objetivos enunciados, o presente estudo será predominantemente qualitativo, com uma abordagem metodológica mista, cujo desenvolvimento é representado pela Figura 3.2.

Figura 3.2 – Abordagem metodológica da investigação

No plano de investigação delineado, tal como ilustrado na Figura 3.2, os diferentes métodos são integrados num plano sequencial, ou seja, seguindo o modelo QUANT-QUAL, iniciando-se a primeira fase empírica com a recolha de dados quantitativos, seguida de um aprofundamento através da recolha de dados qualitativos.

Creswell (2007) identifica três estratégias de investigação inerentes aos métodos mistos, nomeadamente: (i) procedimentos sequenciais, em que existem duas fases distintas de recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos, cujos resultados são integrados na fase de interpretação dos resultados; (ii) procedimentos concomitantes, caracterizados por uma recolha de dados simultânea, seguida de uma fase de interpretação, com integração dos resultados; e por fim, (iii) procedimentos transformativos, determinados por uma abordagem teórica que perspetiva toda a investigação, sendo para isso necessário recolher dados quantitativos e qualitativos, cujos resultados são simultaneamente integrados durante a análise dos dados.

Nesta investigação, a abordagem metodológica mista, de cariz sequencial, configura-se como útil numa dupla perspetiva: se, por um lado, nos permite articular diferentes técnicas para aprofundar o estudo de algumas dimensões em análise, por outro lado, apresenta também vantagens a nível da triangulação de dados. Segundo Coutinho (2011: 239), o conceito de triangulação consiste em “combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por

forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar.” Denzin (1989) identifica quatro tipos diferentes de triangulação, numa investigação: (i) a triangulação de dados, em que os dados são recolhidos a partir de diferentes fontes; (ii) a triangulação do investigador, em que diferentes investigadores recolhem dados de forma independente sobre o mesmo fenómeno e comparam resultados; (iii) a triangulação teórica, em que se recorre a diferentes teorias para interpretar os dados; e (iv) a triangulação metodológica, em que o mesmo problema de investigação é estudado através de diferentes métodos.

Contudo, este não é um conceito consensual, tal como exemplifica Duarte (2009), nomeadamente quando refere que é redutor considerar que a validade é assegurada por uma recolha de dados através de diferentes métodos, sendo que “os investigadores podem interpretar de forma enganadora os pontos convergentes e divergentes entre os dados recolhidos com métodos muito diferentes entre si porque assumem um enquadramento epistemológico comum entre as fontes de dados, quando tal pode não suceder.” (Duarte, 2009:13). Neste sentido, a autora propõe considerar a triangulação como algo mais que uma simples validação de resultados, ou seja, não apenas na perspetiva de validação cumulativa, mas sim numa perspetiva de complementaridade, como forma de integrar diferentes perspetivas do fenómeno em estudo.

É, portanto, nesta perspetiva de complementaridade que se assume a integração de uma abordagem metodológica mista na presente investigação, acreditando que esta opção metodológica poderá contribuir para a emergência de um conhecimento mais aprofundado do objeto de estudo.

3.2 Problema, questões e objetivos de investigação

A importância da partilha de conhecimento e do papel dos sistemas do ensino superior na atual economia global do conhecimento tem sido reconhecida ao longo dos últimos anos, por iniciativas e entidades um pouco por todo o mundo. Neste contexto, o movimento da educação aberta tem sido fundamental na criação de oportunidades de inovação pedagógica, dos quais destacamos o movimento dos Recursos Educacionais Abertos e o movimento do Acesso Aberto, por estarem intimamente relacionados com as duas funções inerentes à carreira dos docentes do ensino superior, a função pedagógica, referente a atividades de ensino e a função científica, referente a atividades de investigação. É neste contexto das instituições de ensino superior que a presente investigação se desenvolve, à

luz do conceito de *scholarship* e das alterações que têm ocorrido como resposta aos desafios da sociedade em rede e do movimento global de abertura ao conhecimento.

O estudo tem como principal objetivo identificar o conhecimento e a utilização de Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto por parte dos docentes/investigadores das instituições de Ensino Superior público em Portugal na sua prática docente e de investigação, de forma a determinar as principais barreiras e incentivos, bem como as perceções que influenciam essas mesmas práticas. Deste modo, será possível retratar a realidade portuguesa, o que, por um lado, permitirá posicionar o ensino superior público português no panorama mais global a nível do movimento global de abertura ao conhecimento, e, por outro, poderá servir de orientação para futuras decisões, sejam elas a nível institucional, governamental ou mais abrangente.

Neste sentido, a investigação desenvolveu-se em torno da seguinte **questão** principal:

De que forma as perceções e práticas dos docentes/investigadores das instituições de ensino superior público em Portugal face aos Recursos Educacionais Abertos estão relacionadas com as suas perceções e práticas face ao Acesso Aberto?

Da questão de investigação derivam **sub-questões** mais específicas:

I. Qual o grau de conhecimento de Recursos Educacionais Abertos e de Acesso Aberto por parte dos docentes/investigadores das instituições de ensino superior público em Portugal?

II. Quais as práticas de utilização de Recursos Educacionais Abertos e de Acesso Aberto por parte dos docentes/investigadores das instituições de ensino superior público em Portugal?

III. Quais as perceções de Recursos Educacionais Abertos e de Acesso Aberto por parte dos docentes/investigadores das instituições de ensino superior público em Portugal?

IV. As perceções face à utilização dos Recursos Educacionais Abertos (REA) e do Acesso Aberto (AA) pelos docentes/investigadores estão correlacionadas com as suas práticas?

De forma a responder às questões de investigação, foram delineados os seguintes **objetivos** específicos:

1. Identificar o nível de conhecimento dos docentes/investigadores relativamente a Recursos Educacionais Abertos (REA) e Acesso Aberto (AA).
2. Caracterizar as práticas de utilização de REA e Acesso Aberto por parte dos docentes/investigadores.
3. Identificar as principais barreiras percebidas à utilização de REA e ao depósito em repositório em acesso aberto e publicação em revistas em acesso aberto.
4. Identificar os principais incentivos percebidos à utilização de REA e ao depósito em repositório em acesso aberto e publicação em revistas em acesso aberto.
5. Caracterizar as perceções dos docentes/investigadores relativamente a Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto no contexto das suas práticas de ensino e investigação.

3.3 Fases do estudo empírico

Tal como já referido, o desenho metodológico da presente investigação estruturou-se em torno de duas fases empíricas. A primeira teve por base a recolha de dados através de um inquérito por questionário enviado aos docentes de todas as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas em Portugal. A segunda fase centrou-se na recolha de dados através da realização de entrevistas semiestruturadas a um conjunto selecionado de especialistas nas áreas dos Recursos Educacionais Abertos e do Acesso Aberto em Portugal.

3.3.1 Inquérito por questionário

Fundamental em qualquer processo investigativo é a seleção dos instrumentos de recolha de dados, pois deles depende “a qualidade informativa dos dados obtidos na investigação” (Coutinho, 2013: 110). Considerando os objetivos delineados para a presente investigação e o carácter exploratório da mesma, optou-se por recorrer ao inquérito por questionário, por se nos afigurar como adequado para os casos em que se pretende inquirir um grande número de sujeitos, por um lado, e, porque o seu nível de estruturação permite transformar em dados a informação diretamente comunicada pelos sujeitos, de uma amostra lata da população, passível de ser quantificada e generalizada (Pardal & Correia, 1995; Tuckman, 2002; Quivy & Campenhoudt, 2008). Considerando o preenchimento do questionário, este pode ser de administração direta (Quivy & Campenhoudt, 2008) ou autoadministrado

(Ghiglione & Matalon, 2005), em que é o próprio respondente que efetua o seu preenchimento, ou de administração indireta, em que o inquiridor regista a informação fornecida pelo respondente.

De acordo com Coutinho (2013, p. 145), o inquérito por questionário apresenta como pontos fortes o facto de permitir obter informação de natureza diversa e medir variáveis como atitudes, perceções e opiniões, associado a um baixo custo e rapidez na obtenção dos dados. Contudo, existem também fragilidades associadas a esta forma de recolha de dados, sendo que as limitações mais comuns estão relacionadas com métodos de amostragem não aleatórios, sendo que nestes casos não é possível assegurar a representatividade da amostra, pelo que deve existir um maior cuidado e rigor na generalização das conclusões. Por outro lado, os elevados níveis de não resposta ao questionário (recusas, não retorno) podem fazer com que não seja possível obter o tamanho mínimo da amostra, enviesando-a (Ghiglione & Matalon, 2005; Quivy & Campenhoudt, 2008; Coutinho, 2011). O recurso à tecnologia pode, no entanto, contribuir para diminuir o efeito desta limitação. Na última década, a utilização da Internet pelos investigadores em ciências sociais para disseminar inquéritos tem aumentado (Fraley, 2004), sendo a Internet a forma mais popular de administrar o questionário (Coutinho, 2013), nomeadamente na área da educação (Solomon, 2001), devido ao seu potencial de chegar a populações diversas e geograficamente dispersas (Gosling *et al.*, 2004). Similarmente, Brace (2008) defende que os questionários online têm o mesmo valor que os tradicionais questionários de papel autoadministrados, com a vantagem de permitir aos respondentes preencherem o questionário ao seu ritmo. Além disso, o inquérito online simplifica e facilita o processo de registo dos dados, que são automaticamente armazenados numa base de dados, diminuindo assim possíveis erros de digitação de informação (Solomon, 2001).

No entanto, existem constrangimentos que devem também ser considerados aquando da seleção desta técnica de recolha de dados. Coutinho (2011) refere que existem dificuldades inerentes à obtenção dos endereços de correio eletrónico dos inquiridos, bem como à necessidade de implementar técnicas de follow-up, de forma a reduzir o número de não-respostas. Solomon (2001) alerta para o facto de o nível de familiarização dos potenciais respondentes com ferramentas online poder dissuadir o preenchimento do questionário, ou para o risco de o mesmo respondente poder submeter múltiplas respostas. Por sua vez, Couper & Miller (2008) apontam como limitação a não universalidade do acesso à Internet, o que pode comprometer o acesso à totalidade da população e,

consequentemente, ameaçar a representatividade da amostra. Contudo, no presente caso, este problema não se coloca, uma vez que na população alvo do presente estudo o acesso à Internet é integral, o que, segundo Solomon (2001) já não coloca em questão o enviesamento da amostra.

Após ponderadas as vantagens e desvantagens associadas a esta técnica e considerando a natureza do presente estudo, que não pretendia limitar-se a uma amostra, mas sim inquirir a totalidade da população, optou-se então por utilizar um questionário online como principal técnica de recolha de dados, principalmente devido à facilidade em chegar à população-alvo, dispersa por todo o continente e ilhas, e ao menor tempo e esforço envolvidos na edição e tratamento dos dados obtidos.

3.3.1.1 Conceção, construção e aplicação do instrumento

A elaboração de um questionário é um processo complexo (Coutinho, 2013), que deve ter início com uma clara definição dos objetivos associados às questões que se pretende colocar aos inquiridos. Segundo Hill & Hill (2005), não é difícil elaborar um questionário, mas sim um bom questionário, ou seja, um conjunto de questões que permita obter os dados necessários para testar adequadamente as hipóteses de investigação. Existem, contudo, estratégias que contribuem para aumentar o rigor na preparação de um questionário. Assim, foi preocupação constante seguir as indicações constantes na literatura, nomeadamente a inclusão de questões éticas, como o consentimento informado, o anonimato e a confidencialidade dos dados; a divisão do questionário em partes lógicas, com indicações diretas sobre cada parte do questionário e também sobre cada questão; o cuidado na formulação clara das questões; e a criação de um questionário visualmente apelativo e simultaneamente intuitivo na navegação, com o objetivo de garantir a melhor taxa de resposta possível (Tuckman, 2002; Hill & Hill, 2002; Quivy & Campenhoudt, 2008).

Por outro lado, a revisão de literatura realizada permitiu-nos aceder a alguns instrumentos de recolha de dados de outros estudos (Quadro 3.1), que representaram um papel essencial na elaboração do instrumento do presente estudo, que adaptou os itens considerados relevantes, de acordo com os objetivos definidos.

Quadro 3.1 – Referências para a conceção e construção do inquérito por questionário

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS	
OCDE (2007)	OCDE (2007). Giving knowledge for free. The emergence of open educational resources. Paris: OCDE. ISBN-978-92-64-03174-6. Disponível em https://www.oecd.org/edu/ceri/givingknowledgeforfreetheemergenceofopeneducationalresources.htm [15 de fevereiro de 2015]
OPAL (2011)	Beyond OER: Shifting Focus to Open Educational Practices. <i>Report from Open Educational Quality Initiative</i> . Brussels: European Commission Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. Disponível em https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/OPAL2011.pdf [15 de fevereiro de 2013].
ACESSO ABERTO	
Rodrigues <i>et al.</i> (2013)	Rodrigues, E., Boavida, C., Carvalho, J., Saraiva, R., & Príncipe, P. (2013). <i>Os Investigadores em Portugal e a sua Relação com o Acesso Aberto à Produção Científica</i> . Braga: Universidade do Minho. Disponível em http://hdl.handle.net/1822/23391 [15 de setembro de 2014].

Apesar de ter por base os instrumentos utilizados nos referidos estudos, o instrumento final não se tratou de uma mera adaptação transcultural, uma vez que alguns dos itens apresentados nos referidos instrumentos foram adaptados de forma a adequarem-se aos objetivos da investigação. Nos casos em que nenhum dos itens existentes ia ao encontro dos objetivos, novos itens foram criados, sempre com a preocupação de permitir a comparabilidade entre os itens dos dois domínios presentes no questionário. Isto porque, considerando que o presente instrumento pretendia recolher simultaneamente dados de dois domínios (Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto) que têm, tradicionalmente, sido recolhidos de forma independente um do outro, a construção do questionário teve a dificuldade acrescida de tentar conciliar as principais dimensões e respetivos indicadores para cada um dos domínios.

Neste sentido, partiu-se essencialmente de um instrumento (cf. Quadro 3.1) já aplicado aos investigadores em Portugal, no domínio do Acesso Aberto, de Rodrigues *et al.* (2013). A utilização deste instrumento como ponto de partida para a construção do questionário prendeu-se essencialmente com dois aspetos: por um lado, o facto de o instrumento ter sido já aplicado à mesma população alvo e, por se tratar, assim, de um instrumento já validado, que permitia também a comparação com os dados anteriormente recolhidos, de forma a perspetivar a evolução do respetivo domínio em Portugal; por outro lado, porque o instrumento pretendia obter informações sobre dimensões que correspondiam aos objetivos da presente investigação, nomeadamente informações sobre a perceção, opinião e prática dos investigadores em Portugal relativamente ao acesso aberto dos resultados

da investigação científica (Rodrigues *et al.*, 2013). Neste sentido, tivemos o cuidado de informar um dos autores do instrumento sobre a utilização do mesmo na presente investigação, informando também da intenção de comparar os resultados obtidos.

Partindo, então, da revisão bibliográfica de estudos semelhantes e dos respetivos instrumentos de recolha de dados, determinou-se e avaliou-se cuidadosamente o tipo de informação que se pretendia recolher, com base nos objetivos e nas dimensões que se pretendia analisar, bem como o tipo de questões a selecionar para cada dimensão. Foi, assim, elaborada uma primeira redação do questionário, constituída por 33 questões de tipo fechado e 4 de tipo aberto, todas de resposta obrigatória.

Considerando que as questões fechadas são mais fáceis de codificar e de analisar e que o número de variáveis sobre as quais se pretendia inquirir era relativamente extenso, optou-se por uma maioria de respostas fechadas, uma vez que essencialmente se pretendia obter informação quantitativa sobre as variáveis em análise (Hill & Hill, 2002). Também segundo Sampieri *et al.* (2013), as questões fechadas permitem reduzir a ambiguidade das respostas e facilitar as comparações entre as mesmas, além de exigirem menor esforço dos respondentes. Por sua vez, Moreira (2004) refere que a utilização de questões fechadas garante uma maior objetividade no tratamento dos dados, diminuindo a intervenção da subjetividade do investigador e, conseqüentemente, diminuindo também a possibilidade de enviesamento.

No entanto, foram também utilizadas questões abertas, quando se pretendia obter informação qualitativa que permitisse complementar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis (Hill & Hill, 2002). Foram ainda incluídas questões semiabertas, nomeadamente através da inclusão do item “outros”, de forma a permitir uma possibilidade de resposta para além das previstas (Ghiglione & Matalon, 2005). Também se ponderou o número de questões, numa tentativa de não incluir questões desnecessárias, de forma a potenciar o preenchimento do questionário. Na verdade, estávamos conscientes de que este não poderia ser muito extenso, até porque seria disseminado online, e, por tal, corria o risco de ter um efeito dissuasor sobre os inquiridos, aumentando a probabilidade de não-respostas. Contudo, estávamos também conscientes de que o instrumento pretendia recolher dados articulando dois domínios normalmente analisados de forma independente, além de que seria uma oportunidade única de tentar recolher o máximo de informação dos inquiridos. Assim, optou-se por correr o risco de não diminuir o número de questões, uma vez que todas se consideraram essenciais na resposta à totalidade dos objetivos previamente definidos.

O questionário foi elaborado através da plataforma *LimeSurvey*, disponível através do Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D) da Universidade Aberta. Esta ferramenta permite a construção de inquéritos, a sua publicação e posterior recolha de dados, com a possibilidade de exportação dos resultados para diversas aplicações, como Microsoft Excel, Microsoft Word e SPSS, entre outros.

Tendo em consideração que a construção do questionário e a formulação das questões constituem uma fase essencial na investigação por inquérito (Ghiglione & Matalon, 1997), o questionário foi enviado por correio eletrónico a especialistas nas áreas de Ensino a Distância e Metodologias da Investigação para serem avaliados e validados. De acordo com as respostas recebidas, o instrumento estava adequado aos objetivos do estudo e apenas se procedeu a alterações relativas à formulação de algumas questões e respetivas instruções de preenchimento.

Após esta fase, e como se pretendia avaliar a adequação do questionário final a ser aplicado, realizou-se um teste piloto (Sampieri *et al*, 2013) ou pré-teste (Hill & Hill, 2002), uma fase imprescindível que consiste em administrar o instrumento a uma pequena amostra, de forma a testar a sua pertinência e eficácia, bem como os procedimentos envolvidos e que permitirá avaliar a confiabilidade e validade iniciais do instrumento. Segundo Tuckman (2002), o teste piloto deve ser aplicado a um grupo de sujeitos que faça parte da população intencional do teste, mas não da amostra. Também Bell (2004) recomenda que “o ideal seria testar o questionário com um grupo semelhante ao que constitui a população do seu estudo” (Bell, 2004: 129). Contudo, como era nosso objetivo aplicar o questionário à totalidade da população, não seria possível constituir um grupo semelhante à população em estudo, o que colocou o problema de definir a amostra a utilizar no pré-teste. Neste sentido, recorreu-se a um processo de amostragem por conveniência, um procedimento não probabilístico que recorre a grupos intactos já existentes, embora com a desvantagem de pouca generalização dos dados obtidos para além do grupo (Coutinho, 2011). Como não era nosso objetivo generalizar os dados, além de razões de proximidade, tempo útil e facilidade de contacto, o pré-teste foi aplicado a todos os docentes de uma Escola Superior pertencente a um Instituto Politécnico do centro do país.

Assim, no dia 8 de julho de 2015 foi enviado um e-mail a 131 docentes, com um pedido de colaboração no preenchimento do questionário, com referência ao facto de se tratar da fase piloto do mesmo, agradecendo todos os comentários e sugestões considerados pertinentes. Foram devolvidos 3 e-mails, de docentes que já não se encontravam vinculados à instituição, pelo que o instrumento foi então aplicado a 128 docentes. O

questionário esteve disponível durante duas semanas, sendo que foi ainda efetuado um novo pedido de preenchimento uma semana após o pedido inicial, devido à fraca taxa de resposta.

Esta fase preliminar de aplicação do instrumento obteve uma taxa de resposta de 25% do total de inquiridos, correspondendo, assim, a uma amostra de 32 docentes ($n=128$). Não se trata de um número muito elevado, tendo em conta que se tratou de uma amostra por conveniência, mas cremos que esta taxa de resposta se deveu à altura do ano em que o pedido foi efetuado, correspondente a um período em que o número de tarefas aumenta significativamente para os docentes. Devido ao fator tempo e considerando que não se pretendia efetuar qualquer tipo de generalização de dados com esta fase, considerou-se que a amostra seria suficiente para os objetivos definidos para o estudo piloto, estando de acordo também com Gil (2008), que sugere a aplicação do pré-teste a uma amostra constituída por 10 a 20 elementos pertencentes à população pesquisada. Através deste processo de validação, em que se pretendia observar a compreensão das questões, a clareza da linguagem e as normas de preenchimento, foram efetuadas as necessárias correções. No entanto, alguns respondentes referiram que o questionário era demasiado longo, pelo que se optou por efetuar alterações também a nível da organização do instrumento, nomeadamente deixando a secção do perfil demográfico e profissional para o final do questionário.

Face às alterações recorrentes das fases anteriores, o questionário final, denominado **“Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto no Ensino Superior público em Portugal”**, teve a seguinte estrutura:

Parte 0 – Introdução, da qual consta a apresentação do estudo, consentimento informado, perfil (questão obrigatória para verificar o enquadramento no perfil, nomeadamente relativo à existência de publicações científicas no período entre 2013 e 2015) e nota introdutória (em que são apresentadas as definições dos conceitos centrais do questionário, Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto, para garantir uma correta interpretação das questões);

Parte I – Atividade de Ensino (AE), constituída por 11 questões fechadas (num total de 71 itens), que teve como objetivo caracterizar a atividade de ensino dos respondentes, bem como identificar o seu conhecimento, utilização, principais barreiras e incentivos percebidos e perceções relativamente a Recursos Educacionais Abertos;

Parte II – Atividade de Investigação (AI), constituída por 10 questões fechadas (num total de 67 itens), que teve como objetivo caracterizar a atividade de investigação dos

respondentes, bem como identificar o seu conhecimento, utilização, principais barreiras e incentivos percebidos e percepções relativamente ao Acesso Aberto;

Parte III – Perfil Demográfico e Profissional (PDP), constituída por 9 questões fechadas (num total de 13 itens), com o objetivo de caracterizar a amostra;

Parte IV – Agradecimento e Comentários, constituída apenas por uma questão de tipo aberto, para dar a possibilidade de os respondentes deixarem o seu comentário ou sugestões relativamente ao questionário ou ao estudo.

O Quadro 3.2 apresenta uma síntese do questionário, cuja versão completa consta do Anexo IV (p. 6A).

Quadro 3.2 – Síntese do questionário aplicado a docentes/investigadores

PARTE 0 - Apresentação		
<p>Apresentação do estudo Consentimento informado Enquadramento no perfil Nota introdutória</p>		
PARTE I – Atividade de Ensino (AE)		
Objetivos Gerais	Itens	Questão
Identificar o nível de conhecimento dos docentes/investigadores relativamente a Recursos Educacionais Abertos (REA).	○ Conceito de REA, repositórios, licenças abertas, políticas institucionais, direitos de autor/propriedade intelectual, iniciativas internacionais.	AE2
	○ Estratégia/política local.	AE3
	○ Direitos de autor sobre materiais didáticos produzidos.	AE4
Caracterizar as práticas de utilização de REA por parte dos docentes/investigadores.	○ Cumprimento da estratégia ou política local.	AE3a
	○ Frequência de utilização de diferentes tipos de recursos na produção de materiais didáticos.	AE5
	○ Frequência de publicação de materiais didáticos em diferentes espaços.	AE6
	○ Frequência de realização de atividades relativas aos REA.	AE7
Identificar as principais barreiras percebidas à utilização de REA.	○ Grau de importância atribuído a barreiras à utilização de REA.	AE8
Identificar os principais incentivos percebidos à utilização de REA.	○ Grau de importância atribuído a incentivos à utilização de REA.	AE9

Caracterizar as percepções dos docentes/investigadores relativamente a Recursos Educacionais Abertos no contexto das suas práticas de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Percepções face à criação e partilha de REA. ○ Percepções face à reutilização de REA. 	AE10 AE11
PARTE II – Atividade de Investigação (AI)		
Objetivos Gerais	Itens	Questão
Identificar o nível de conhecimento dos docentes/investigadores relativamente ao Acesso Aberto (AA).	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conceito de AA, repositórios, revistas científicas em AA, políticas/mandatos institucionais, direitos de autor ou propriedade intelectual, iniciativas internacionais. ○ Política/mandato local. ○ Direitos de autor sobre produção científica. 	AI1 AI2 AI3
Caracterizar as práticas de utilização de Acesso Aberto por parte dos docentes/investigadores.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Cumprimento do mandato local. ○ Frequência de diferentes tipos de pesquisa em investigação ○ Frequência de publicação de produção científica em diferentes espaços. ○ 	AI2a AI4 AI5
Identificar as principais barreiras percebidas ao depósito em repositório em acesso aberto e publicação em revistas em acesso aberto.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Grau de importância atribuído a barreiras ao depósito e publicação em acesso aberto. 	AI6
Identificar os principais incentivos percebidos ao depósito em repositório em acesso aberto e publicação em revistas em acesso aberto.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Grau de importância atribuído a incentivos ao depósito e publicação em acesso aberto. 	AI7
Caracterizar as percepções dos docentes/investigadores relativamente ao Acesso Aberto no contexto das suas práticas de investigação.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Percepções face à disponibilização da produção científica em acesso aberto. ○ Percepções face à pesquisa e citação em acesso aberto. ○ Importância das atividades de ensino e investigação na avaliação de desempenho. 	AI8 AI9 PDP9
PARTE III – Perfil Demográfico e Profissional (PDP)		
Objetivos Gerais	Itens	Questão
Caracterizar o perfil demográfico e profissional dos docentes/investigadores.	Carga letiva Número de publicações científicas Idade Tempo de serviço no Ensino Superior Género Tipo de instituição Instituição Categoria profissional	AE1 P1 PDP1 PDP2 PDP3 PDP4 PDP5 PDP6

	Regime contratual Área científica	PDP7 PDP8
PARTE IV – Agradecimento		
Agradecimento Comentários		

Relativamente à organização das questões, gostaríamos de realçar os seguintes aspetos:

- a questão relativa à carga letiva (AE1) tem como objetivo caracterizar o perfil profissional dos docentes/investigadores, mas integrou a Parte I do questionário, por se enquadrar nas questões associadas à atividade de ensino;
- a questão relativa ao número de publicações científicas (P1) tem o mesmo objetivo de caracterização do perfil profissional, mas integrou a Parte 0 do questionário. Isto porque se revelou impossível aferir antecipadamente o número de docentes/investigadores do ensino superior público com publicações científicas, pois não existe esse registo, tal como confirmado pela Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (cf. Anexo I, p. 3A). Desta forma, e como uma das características por nós definidas para o perfil dos inquiridos era a existência de publicações científicas nos anos letivos de 2013-2014 e 2014-2015, optámos então por introduzir esta questão no início do questionário. Nos casos em que os respondentes assinalavam a não existência de publicações no referido período, eram remetidos para a página final do questionário, com um agradecimento e informação sobre o facto de não se enquadrarem no perfil pretendido para o preenchimento do questionário.

O instrumento construído enquadra-se na categoria dos questionários multidimensionais, que “são aqueles que, pretendendo medir mais do que uma variável, possuem mais do que uma escala” (Moreira, 2004, p. 116). Trata-se ainda de um questionário “estruturado a priori” (idem, p. 116), uma vez que o conjunto de variáveis ou dimensões a medir foi definido desde o início pelo investigador, uma vez que, tal como já referido, as dimensões a medir, bem como as respetivas escalas, tiveram por base a revisão da literatura referente a estudos semelhantes.

Neste sentido, em função das diferentes dimensões analisadas, foram utilizadas as seguintes escalas:

Escala de avaliação do conhecimento

Muito Bom (4)	Bom (3)	Suficiente (2)	Insuficiente (1)
---------------	---------	----------------	------------------

Escala de frequência

Sempre (4)	Frequentemente (3)	Raramente (2)	Nunca (1)
------------	--------------------	---------------	-----------

Escala do grau de importância

Muito importante (5)	Importante (4)	Sem opinião (3)	Pouco importante (2)	Nada importante (1)
----------------------	----------------	-----------------	----------------------	---------------------

Escala do grau de concordância

Concordo totalmente (5)	Concordo (4)	Sem opinião (3)	Discordo (2)	Discordo totalmente (1)
-------------------------	--------------	-----------------	--------------	-------------------------

O inquérito por questionário foi aplicado entre 21.07.2015 e 31.12.2015. Numa primeira fase, foi efetuado o contacto telefónico com todas as instituições de ensino superior, para confirmar o endereço de correio eletrónico da pessoa ou departamento responsável pela autorização e disseminação do inquérito por questionário aos docentes das respetivas instituições. Por outro lado, optou-se por este contacto telefónico inicial também devido às frequentes solicitações que os docentes recebem para colaborar em investigações, para aumentar as probabilidades de obter uma boa taxa de resposta. Contudo, o prazo de preenchimento previsto inicialmente teve que ser alargado por diversas vezes, devido à fraca taxa de resposta, pelo que foram enviados às instituições sucessivos pedidos para informar sobre o alargamento do prazo e reforçar o pedido inicial.

3.3.1.2 Breve caracterização do ensino superior público em Portugal

O sistema de ensino superior em Portugal é constituído por um sistema público de ensino e um sistema privado^{lxv}, sendo que cada um dos sistemas é composto por dois subsistemas, o universitário e o politécnico.

Para efeitos da presente investigação, adotou-se a seguinte nomenclatura, definida pela DGEEC (2015)^{lxvi}:

^{lxv} Para efeitos desta investigação, apenas será considerado o sistema público de ensino superior.

^{lxvi} A DGEEC, criada pelo Decreto Regulamentar n.º 13/2012 de 20 de janeiro, é o órgão delegado do Instituto Nacional de Estatística (INE) para a produção de estatísticas oficiais da educação.

Ensino Superior – Nível de ensino que compreende os ensinos universitário e politécnico, aos quais têm acesso indivíduos habilitados com um curso secundário ou equivalente e indivíduos maiores de 23 anos que, não possuindo a referida habilitação, revelem qualificação para a sua frequência através de prestação de provas.

Sistema de Ensino Superior – Conjunto organizado que compreende o ensino universitário e o ensino politécnico ministrados no ensino superior público e não público que visa garantir um ensino superior de qualidade e incentivar a sua frequência.

Ensino Superior Público – Ensino ministrado em estabelecimento de ensino superior tutelado pelo Estado, e que abrange os ensinos universitário e politécnico. A tutela do Estado pode ser compartilhada por mais do que um Ministério possuindo assim o estabelecimento dupla tutela.

Ensino Superior Politécnico – Ensino que visa proporcionar uma formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais. É ministrado em institutos politécnicos e, nas áreas definidas por lei, em escolas politécnicas não integradas, de natureza especializada.

Ensino Superior Universitário – Ensino ministrado em universidades e em escolas universitárias não integradas, que visa assegurar uma preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais, e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica.

De acordo com dados fornecidos no portal da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), o ensino universitário é ministrado em instituições de ensino universitário públicas e privadas, que incluem as universidades, os institutos universitários e outras instituições de ensino universitário e visa promover a investigação e criação do saber, garantindo uma sólida preparação científica e cultural, através de uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica.

Por sua vez, o ensino politécnico é ministrado em instituições de ensino politécnico também públicas e privadas, que incluem os institutos politécnicos e outras instituições de ensino politécnico, tendo em vista uma perspetiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à resolução de problemas concretos, que visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 37/2008^{lxvii}, de 5 de março, os estabelecimentos de ensino superior de natureza militar e policial que ministram o ensino universitário ou politécnico integram também a rede de instituições de ensino superior, sendo estas instituições que funcionam sob dupla tutela do Ministério da Educação e Ciência e do Ministério da Defesa. A rede do ensino superior público **universitário** é constituída por 14 instituições (cf. Anexo X, p. 88A) e cuja distribuição geográfica é apresentada na Figura 3.3.

Figura 3.3 - Distribuição geográfica das instituições do ensino superior universitário (2013-2014)



Fonte: Elaboração própria

Embora os dados relativos às instituições de ensino superior público existentes tenham sido retirados do portal da DGES, os mesmos não se encontram devidamente atualizados, porque a DGES dá ainda indicação da existência de 15 instituições, quando na verdade, existem atualmente apenas 14 instituições, devido à fusão da Universidade Técnica de Lisboa e da Universidade de Lisboa, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 266-E/2012, de 31 de dezembro^{lxviii}, passando a instituição a denominar-se Universidade de Lisboa.

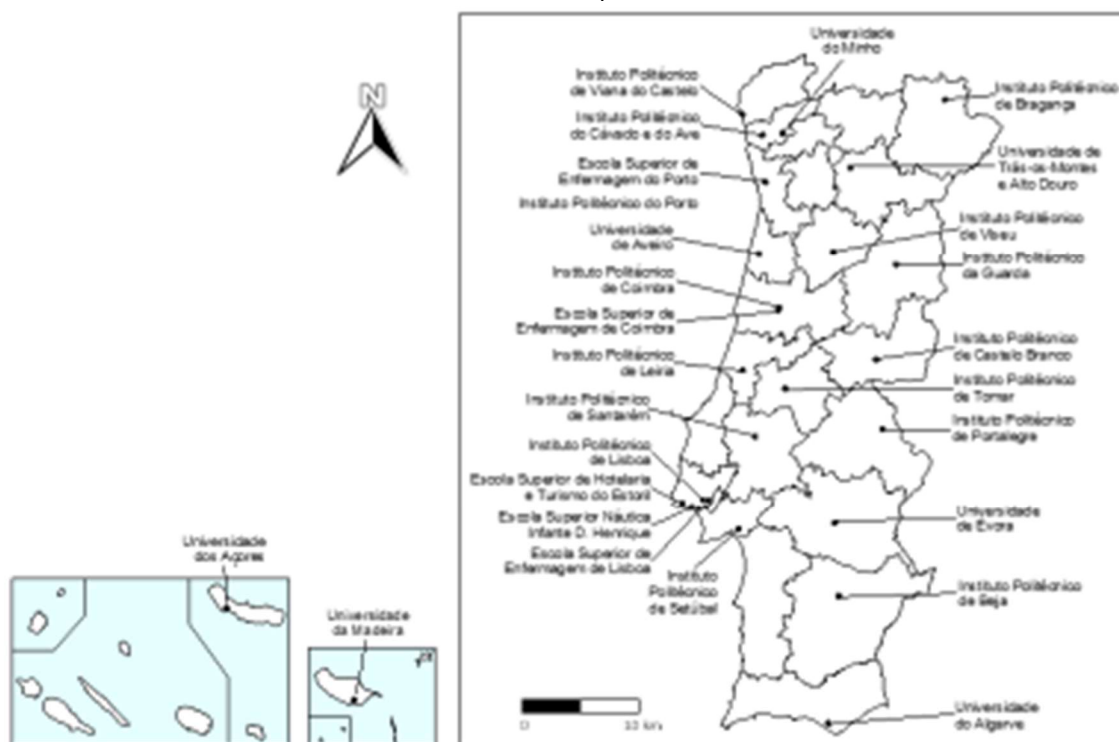
No que diz respeito ao ensino superior público **politécnico**, a rede é constituída por 15 institutos politécnicos, 13 escolas de ensino politécnico integradas em 6 universidades e 5

^{lxvii} Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F4213181-E841-4148-B354-921BBADF686E/5782/DL37_2008.pdf

^{lxviii} Disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf2sdip/2013/04/077000001/0000200013.pdf>

escolas superiores não integradas (cf. Anexo X, p. 89A), cuja distribuição geográfica é apresentada na Figura 3.4.

Figura 3.4 - Distribuição geográfica das instituições do ensino superior politécnico (2013-2014)



Fonte: Elaboração própria

Por sua vez, o subsistema do ensino militar e policial da rede do ensino superior público é constituído por 6 instituições (cf. Anexo X, p. 90A).

A partir das figuras que ilustram a distribuição geográfica de cada subsistema do ensino superior público, verifica-se que as instituições universitárias se situam, na sua maioria, na zona costeira de Portugal continental, nos centros urbanos com maior densidade geográfica, bem como nos arquipélagos da Madeira e dos Açores. Por sua vez, as instituições do subsistema politécnico encontram-se mais homoganeamente distribuídas por todas as regiões do país, o que permite a cada instituição criar uma ligação mais estreita com a região onde se situa e desta forma responder aos desafios específicos da sociedade que as rodeia.

3.3.1.3 Breve caracterização dos docentes do ensino superior público em Portugal

De acordo com os dados fornecidos pela DGEEC (2015), com base no inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior (REBIDES), dirigido a todos os estabelecimentos de ensino superior, existia, no ano letivo de 2013/2014, um total de 33 528 docentes em instituições de ensino superior em Portugal, dos quais 24 745 pertencem a IES públicas, o que corresponde a 73,8% do total de docentes do ensino superior. O Quadro 3.3 e os Gráficos 3.1 a 3.4 em baixo representam os docentes das IES públicas e foram adaptados dos dados recolhidos pela DGEEC (2015), relativos ao ano letivo de 2013/2014, de forma a ilustrar as seguintes dimensões: subsistema de ensino, grupo etário, género, categoria profissional e regime contratual.

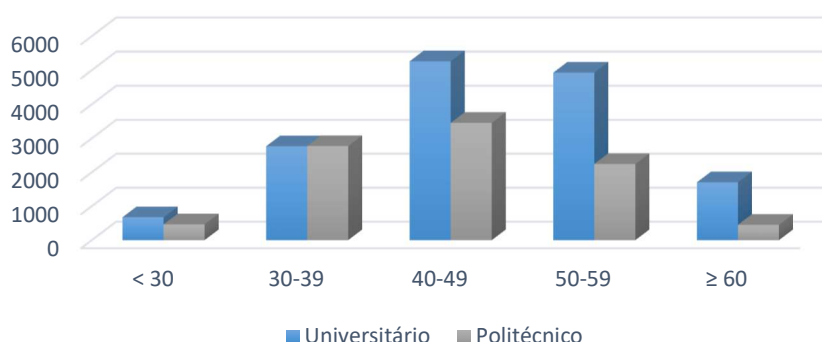
Quadro 3.3 - Distribuição dos docentes do ensino superior público, segundo o grupo etário, por subsistema de ensino

Grupo etário	< 30	30-39	40-49	50-59	≥ 60	Total
Subsistema de ensino						
Universitário	676	2 769	5 265	4 932	1 706	15 348
Politécnico	466	2 774	3 457	2 248	452	9 397
Total	1 142	5 543	8 722	7 180	2 158	24 745

Fonte: Adaptado de DGEEC (2015)

Tal como já referido, o número de docentes a lecionar no ensino superior público corresponde a 24 745, ou seja, 73,8% do total de docentes do ensino superior (Quadro 3.3). A distribuição dos docentes por **subsistema de ensino** corresponde a cerca de 62% no subsistema universitário e cerca de 38% no subsistema politécnico, com uma ligeira predominância do género masculino (56%), que se concentra no grupo etário dos 40-49 anos (35%), seguido do grupo etário dos 50-59 anos (29%) (Gráfico 3.1)

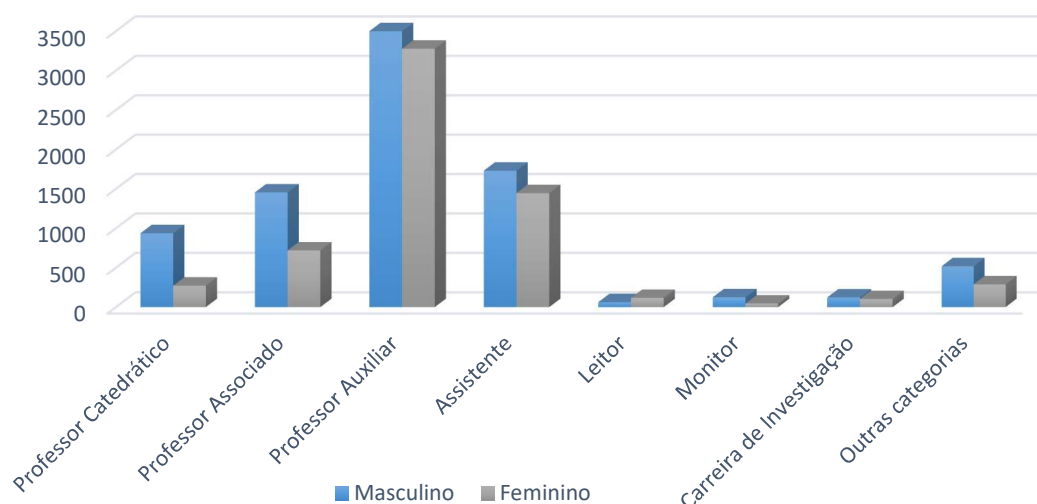
Gráfico 3.1 - Distribuição dos docentes do ensino superior público, por grupo etário e subsistema de ensino



Fonte: Adaptado de DGEEC (2015)

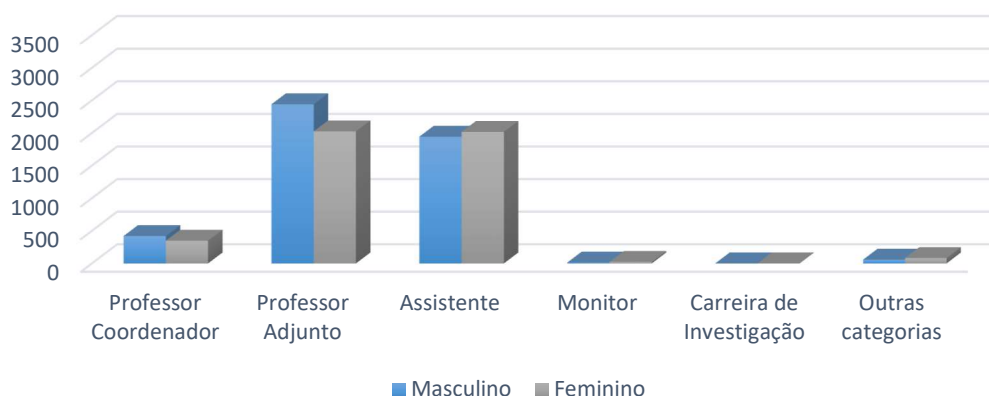
No que diz respeito às **categorias profissionais** (Gráficos 3.2 e 3.3), no subsistema universitário os docentes que desempenham funções na categoria de professor auxiliar representam a maioria, com cerca de 48%, enquanto que no subsistema politécnico a maioria é representada pelos professores adjuntos (47,5%), logo seguida pelos assistentes (42%). Gostaríamos de realçar dois aspetos importantes relativos às categorias profissionais, que decorrem da recente revisão dos estatutos da carreira docente, com a entrada em vigor do Decreto-lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto. Em primeiro lugar, a categoria de professor coordenador principal, no ensino politécnico, representa apenas 0,22% de todas as categorias, com apenas 21 docentes a nível nacional, devido ao facto de esta categoria ter sido recentemente introduzida, precisamente com o Decreto-lei n.º 207/2009. Por outro lado, a categoria de assistente já não está contemplada nos atuais estatutos, mas mantém-se em vigor até ao término do período transitório definido no mesmo Decreto-lei.

Gráfico 3.2 - Docentes do subsistema **universitário** público, por género e categoria profissional (2013-2014)



Fonte: Adaptado de DGEEC (2015)

Gráfico 3.3 - Docentes do subsistema **politécnico** público, por género e categoria profissional (2013-2014)

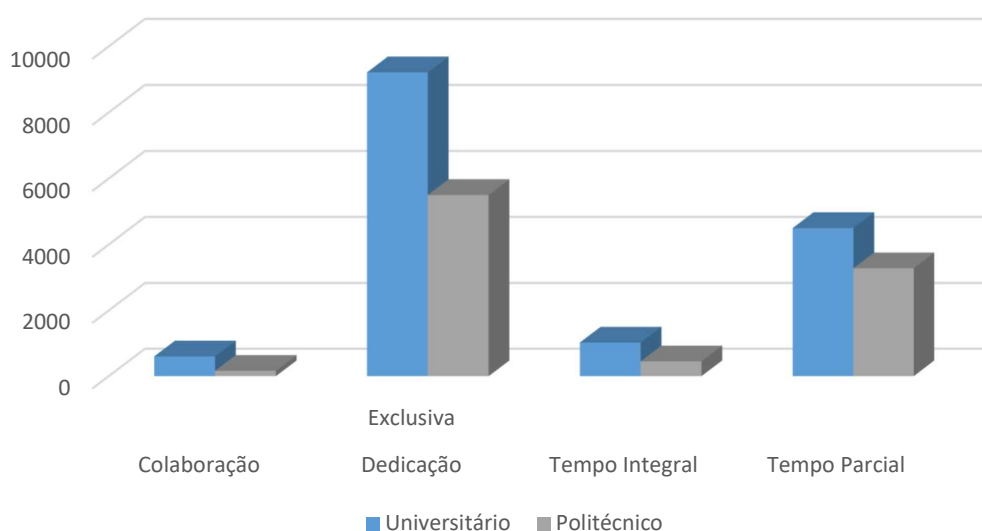


Fonte: Adaptado de DGEEC (2015)

Finalmente, e no que diz respeito ao regime contratual dos docentes do ensino superior público, 60% dos docentes do subsistema universitário desempenha funções em regime de dedicação exclusiva, seguidos dos docentes contratados a tempo parcial, que por sua

vez representam 29%. No subsistema politécnico, verifica-se a mesma representatividade de categorias, sendo que os docentes com dedicação exclusiva são cerca de 59%, seguidos dos docentes a tempo parcial, cerca de 35%.

Gráfico 3.4 - Distribuição dos docentes do ensino superior público, por subsistema de ensino e regime contratual



Fonte: Adaptado de DGEEC (2015)

Após esta breve caracterização do ensino superior público em Portugal e dos docentes que o integram, passaremos a apresentar a segunda fase empírica, que se centrou na recolha de dados através da realização de entrevistas semiestruturadas a um conjunto selecionado de especialistas nas áreas dos Recursos Educacionais Abertos e do Acesso Aberto em Portugal.

3.3.2 Inquérito por entrevista

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas podem ser utilizadas como estratégia predominante para a recolha de dados ou utilizadas em conjunto com outras técnicas. Particularmente em estudos cujo objetivo é, por exemplo, medir atitudes, opiniões, percepções e valores, o tipo de instrumento a utilizar será, preferencialmente, o questionário de tipo escala, que pode ser complementado com observações e/ou entrevistas (Sampieri *et al.*, 2013).

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação (estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas), sendo que as entrevistas semiestruturadas ajudam a ficar com a certeza da obtenção de dados comparáveis entre os vários sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994). Para que o investigador decida qual o tipo de entrevista mais adequado ao seu estudo, deve ter em consideração os objetivos da investigação em si, bem como os objetivos específicos da estratégia de recolha de dados.

Já Ghiglione e Matalon (2005) utilizam uma terminologia diferente, distinguindo entre entrevistas não diretivas ou livres, semi-diretivas e diretivas ou estandardizadas. Nas entrevistas não diretivas, o entrevistador limita-se a colocar o tema geral da entrevista, o que, por não incluir qualquer quadro de referência específico, faz com que a noção de ambiguidade seja interpretada com cuidado. Nas palavras dos autores, “A noção de ambiguidade deve, portanto, ser compreendida, neste caso, como a presença de um tema que introduz a conversa, mas que permite ao indivíduo interpretá-la a partir do seu próprio quadro de referência” (p. 84). Por sua vez, no caso das entrevistas semi-diretivas, as entrevistas seguem um esquema predefinido, normalmente representado na forma de um guião de entrevista, que, tal como o próprio nome indica, não vincula o entrevistador à rigidez de uma ordem fixa de questões, mas permite flexibilidade no diálogo que se estabelece com o entrevistado. Existe já um quadro de referência, uma vez que estão definidas as categorias *a priori*, mas “o que fica definido é o campo, através das suas categorias, permanecendo as categorias estruturantes relativamente ambíguas” (Ghiglione & Matalon, 2005, p. 84). Por sua vez, a entrevista diretiva é, nas palavras dos autores, “muito próxima de um questionário no qual só figurariam questões abertas” (p. 84). O quadro de referência é claramente definido, sendo perante ele que o entrevistado se posiciona e relativamente ao qual irá responder.

Assim, decidimos adotar a entrevista semiestruturada ou semi-diretiva, que se nos afigurava como a mais adequada, já que nos permitia elaborar um guião, ou seja, “uma pequena lista de perguntas orientadas para os problemas” (Stake, 2007, pp 81-82), com

base nas categorias definidas *a priori*, quer pelos objetivos de investigação, quer pelos dados emergentes da fase empírica anterior.

3.3.2.1 Conceção, construção e aplicação do instrumento

Um dos nossos objetivos com a realização de entrevistas individuais e semiestruturadas a especialistas nos domínios dos Recursos Educacionais Abertos e do Acesso Aberto era analisar com mais detalhe algumas informações resultantes do inquérito por questionário realizado aos docentes/investigadores na fase empírica anterior.

Tendo em conta as especificidades de cada domínio, também refletida nos dados obtidos através do inquérito por questionário e que se pretendia analisar nas entrevistas, os especialistas foram divididos em dois painéis, um para os Recursos Educacionais Abertos e outro para o Acesso Aberto. Foi elaborado um guião comum a ambos, com o mesmo conjunto de questões, adaptando apenas o tema a cada painel. Tínhamos consciência que, para manter a linha condutora a nível da analogia até então realizada entre ambos os domínios, o guião da entrevista deveria ser o mais aproximado possível para ambos, pelo que formulámos o mesmo tipo de questões orientadoras (cf. Anexo VI, p. 27A).

Para a elaboração do guião de entrevista, considerámos os procedimentos referidos na literatura (Bogdan & Biklen, 1994; Tuckman, 2002), organizando a sua estrutura em função das principais dimensões resultantes da análise de dados do inquérito por questionário, que, por sua vez, foram operacionalizadas em questões orientadoras, de forma a responder aos objetivos definidos para a entrevista.

Neste sentido, definimos como **objetivos gerais** das entrevistas:

- (i) recolher as perceções dos especialistas relativamente à realidade nacional; e
- (ii) complementar e validar os dados recolhidos através do questionário aos docentes/investigadores, nomeadamente através da recolha da perspetiva de especialistas à análise de resultados.

Por sua vez, os **objetivos específicos** foram postulados da seguinte forma:

- Caracterizar o perfil do entrevistado no domínio em estudo
- Caracterizar a realidade nacional em termos do domínio em estudo
- Posicionar a realidade nacional num panorama mais global

- Analisar as principais tendências no panorama nacional, com base nos dados obtidos através do questionário aos docentes/investigadores, nomeadamente em relação a:
 - conhecimento de Recursos Educacionais Abertos /Acesso aberto
 - utilização de Recursos Educacionais Abertos /Acesso aberto
- Recolher perceções dos especialistas relativamente a cenários de futuro, nomeadamente a nível de:
 - desafios / barreiras
 - estratégias / incentivos
 - recomendações
- Posicionar o ensino superior público em Portugal no panorama global do movimento de abertura ao conhecimento.

Como um dos objetivos específicos definidos foi o de analisar as principais tendências no panorama nacional, com base nos dados obtidos através do questionário aos docentes/investigadores, foi apresentado aos especialistas um documento (cf. Anexo VII, p. 30A) que resumia alguns dos resultados do inquérito por questionário, tendo por base as principais dimensões em estudo em ambas as fases empíricas, nomeadamente o conhecimento e a utilização de Recursos Educacionais Abertos (para o primeiro painel) e de Acesso Aberto (para o segundo painel).

De forma a evitar a falta de rigor científico que por vezes se encontra em investigações qualitativas (Coutinho, 2011; Creswell, 2007) e para assumir o processo de validação de um instrumento qualitativo com o mesmo rigor de um instrumento quantitativo, efetuámos vários procedimentos para garantir a validade do guião de entrevista.

Neste sentido, e à semelhança do que acontecera com o questionário da fase empírica anterior, o guião de entrevista foi enviado por correio eletrónico a especialistas nas áreas de Ensino a Distância e Metodologias da Investigação para ser avaliado e validado. De acordo com as respostas recebidas, o instrumento estava adequado aos objetivos do estudo e apenas se ajustou a formulação de algumas questões.

Posteriormente, efetuámos o pré-teste do instrumento, através da realização de uma entrevista a um participante selecionado por conveniência, com características semelhantes às dos especialistas a entrevistar. Este processo permitiu-nos perceber a adequação da sequência de questões, bem como antever possíveis falhas no guião e controlar o tempo de realização da entrevista.

Para que a distância física e a dispersão geográfica não representassem um constrangimento e também porque os especialistas manifestaram a sua preferência pela entrevista online, optámos pelo recurso a ferramentas tecnológicas e conduzimos as entrevistas através do recurso ao Skype, com gravação de áudio.

O procedimento inicial consistiu no envio de um e-mail aos especialistas, com um convite para participarem no nosso estudo, apresentando a investigação, os seus objetivos e solicitando a sua colaboração, que foi prontamente aceite por todos. Gostaríamos aqui de realçar o espírito colaborativo e aberto de todos os especialistas selecionados para o nosso estudo, que mostraram total disponibilidade para participar. Após a confirmação dos especialistas, procedeu-se à marcação das entrevistas, de acordo com a disponibilidade e conveniência dos entrevistados.

No início de cada entrevista, agradecemos a cada participante a colaboração e o contributo imprescindível para o estudo do tema, assegurámos o carácter confidencial das informações prestadas; informámos sobre o trabalho de investigação e explicitámos os objetivos da entrevista e solicitámos autorização para gravar a entrevista.

As entrevistas foram, assim, objeto de gravação áudio, com o consentimento de todos os intervenientes, tendo sido, posteriormente, transcritas na sua totalidade (cf. Anexo VIII, p. 34A). De forma a garantir o anonimato dos participantes, foram retirados todos os elementos identificativos dos mesmos e substituídos por códigos criados para o efeito.

3.3.2.2 Amostra e sua caracterização

Nas entrevistas, a constituição da amostra prende-se com a decisão sobre a seleção dos sujeitos a entrevistar e os grupos a que devem pertencer, sendo que existem critérios que definem um “bom informante” (Flick, 2005). Um bom informante deverá possuir “os necessários conhecimentos e experiência do assunto ou objeto em questão, para responder às perguntas da entrevista (...) deve ter igualmente capacidade de reflexão e articulação, tempo para ser interrogado e disposição para participar no estudo” (Flick, 2005).

No caso da presente investigação, considerando os objetivos definidos, a amostragem para a realização da entrevista foi realizada por conveniência e teve por base a revisão da literatura, que nos permitiu identificar os principais especialistas nacionais para cada domínio, bem como os temas específicos de investigação de cada um.

No domínio do Acesso Aberto, optámos por seleccionar dois dos principais autores citados no enquadramento teórico, nomeadamente responsáveis por estudos prévios já realizados em Portugal.

No domínio dos Recursos Educacionais Abertos, o mesmo processo de seleção não foi um processo fácil, principalmente devido ao facto de ser um tema pouco estudado em Portugal, como referimos no Capítulo 2, aquando da revisão da literatura sobre Recursos Educacionais Abertos. Neste sentido, seleccionámos um especialista que tinha estado envolvido num estudo internacional sobre o tema e uma especialista que estava a orientar investigação também sobre o tema.

3.3.2.3 Procedimentos de análise dos dados

Segundo Bardin (1977), as principais etapas de uma análise de conteúdo são: (i) a pré-análise, que inclui a transcrição e uma primeira leitura da informação recolhida, que permite conhecer os dados e criar primeiras impressões; (ii) a exploração do material, durante a qual se estabelece a codificação, ou seja, a transformação sistemática dos dados e respetiva agregação em unidades, ou categorias, que permitem uma descrição exata das características mais relevantes do conteúdo; e (iii) o tratamento dos resultados, com os respetivos processos de inferência e interpretação.

Tendo em conta os objetivos definidos e o reduzido volume de dados recolhidos nas entrevistas, optámos por realizar uma análise de conteúdo orientada pelo guião que estruturou as entrevistas. O facto de termos um guião semiestruturado com base nas questões de investigação e nas principais dimensões abordadas no estudo permitiu-nos dar relevância aos aspetos mais qualitativos da análise, em detrimento de uma análise com uma vertente mais quantitativa, com base na frequência de ocorrência de temas. Esta opção, baseando-se na análise de um pequeno *corpus* de informações complexas e pormenorizadas, permitiu-nos uma análise de conteúdo mais intensiva, mais direccionada para a presença ou ausência de determinadas características e para a forma como os elementos do discurso se articulam entre si (Quivy & Campenhoudt, 2008). Por outro lado, esta opção permitiu-nos também manter os princípios de triangulação de dados decorrentes da abordagem metodológica mista adotada nesta investigação.

Neste sentido, após a transcrição das entrevistas e uma primeira leitura flutuante dos conteúdos, efetuámos uma redução progressiva dos dados, a partir das categorias

predefinidas, que por sua vez se subdividiram nas subcategorias emergentes do discurso dos especialistas entrevistados.

Terminada a categorização do *corpus* de análise, efetuámos uma categorização comparativa dos dados obtidos, elaborando um quadro comparativo da categorização dos dois entrevistados de cada painel.

Para validar o processo de análise de conteúdo, a grelha de análise resultante do processo de categorização foi enviada aos mesmos especialistas nas áreas de Ensino a Distância e Metodologias da Investigação que anteriormente tinham já validado o guião de entrevista. Na sequência desta análise, recebemos a sugestão para alterar o nome de dois indicadores, sendo que concordámos com a alteração proposta e procedemos à alteração, tendo obtido o documento final com a análise de conteúdo das entrevistas.

Após explicitarmos as opções metodológicas que nortearam o nosso estudo, passaremos à apresentação e discussão dos resultados obtidos nas duas fases empíricas da investigação.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Capítulo 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos e respetivos procedimentos estatísticos necessários para a análise das respostas obtidas no questionário, bem como a respetiva discussão dos resultados. O capítulo encontra-se estruturado em três partes, nomeadamente:

- i) Apresentação, análise descritiva, fatorial e correlacional dos dados obtidos na primeira fase empírica da investigação (inquérito por questionário), seguida da discussão dos respetivos resultados;
- ii) Apresentação e análise de conteúdo dos dados obtidos na segunda fase empírica da investigação (entrevista);
- iii) Discussão integrada dos resultados de ambas as fases empíricas, tendo por base as análises anteriores e a revisão da literatura, o que nos permitirá responder às questões de investigação delineadas para o estudo.

Gostaríamos de referir que optámos por proceder à discussão dos dados das entrevistas no ponto iii), de forma integrada com os resultados da fase empírica anterior.

4.1 Fase empírica 1 – Inquérito por questionário

Neste ponto apresentamos os resultados das análises efetuadas aos dados recolhidos através do inquérito por questionário.

Em primeiro lugar é feita a caracterização da amostra, que começa com algumas considerações sobre a taxa de resposta e a amostra produtora de dados. De seguida, são apresentadas as frequências relativas e respetiva representação gráfica das variáveis pessoais e características profissionais.

Os resultados são apresentados em três etapas, com objetivos distintos. Numa primeira etapa, é apresentada a análise descritiva de todas as questões e respetivos grupos de itens do questionário. Pretende-se uma compreensão alargada de toda a informação recolhida, com a análise pormenorizada dos resultados para a amostra total. Conscientes da grande quantidade de dados apresentados, pretende-se, desta forma, construir um “mapa” da situação das atividades de ensino e de investigação, sendo que a ordem de

apresentação dos resultados segue a lógica de organização do questionário, começando pela análise descritiva dos Recursos Educacionais Abertos e depois do Acesso Aberto.

Numa segunda etapa, procede-se à redução do número de variáveis com recurso a análise estatística multivariada (Análise em Componentes Principais). Este procedimento permite compreender algumas características da informação recolhida e agregar informação de forma a permitir um cruzamento entre variáveis mais inteligível e mais suscetível de elaboração teórica. Daqui resultaram novas variáveis empiricamente fundamentadas.

Por fim, numa terceira etapa, são estudadas as relações entre variáveis: (i) entre as variáveis de Recursos Educacionais Abertos; (ii) entre as variáveis de Acesso Aberto; (iii) entre ambas as anteriores; e (iv) o cruzamento entre algumas variáveis pessoais e profissionais com algumas das variáveis anteriores, não de forma exaustiva, mas em função da sua pertinência teórica.

4.1.1 Caracterização da amostra – Perfil demográfico e profissional

Antes de iniciarmos a caracterização da amostra, gostaríamos de referir que o questionário registou um total de 874 respostas, sendo que 398 respostas não foram concluídas, totalizando um número de 476 respostas completas.

Acreditamos que o elevado número de respostas incompletas está relacionado com o facto de o tema do questionário ser emergente em Portugal, nomeadamente no que respeita aos Recursos Educacionais Abertos, não tão debatido nem estudado a nível nacional como o Acesso Aberto, mas também devido ao facto de ser um questionário relativamente longo, com cerca de 31 questões. Estávamos à partida cientes do risco que um questionário extenso teria na taxa de resposta, mas dada a complexidade do tema, optámos por não eliminar questões que, quer com base na revisão da literatura, quer com base nas próprias questões de investigação, se configuraram como essenciais para a compreensão dos domínios em estudo. Do total de 476 respostas completas, 3 respondentes não concordaram com o consentimento informado e 2 respostas completas foram invalidadas, uma vez que os respondentes pertenciam a IES privadas, o que perfaz um total de 471 respostas.

Tal como já referimos anteriormente, o questionário incluía uma questão de carácter eliminatório, uma vez que o perfil dos inquiridos implicava a existência de publicações científicas efetuadas, bem como de carga letiva efetiva, no período de 2013-2014 e 2014-

2015. De acordo com os dados fornecidos pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência/DGEEC (2015), com base no inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior (REBIDES), dirigido a todos os estabelecimentos de ensino superior, existia, no ano letivo de 2013/2014, um total de 33 528 docentes em instituições de ensino superior em Portugal, dos quais 24 745 pertencem a IES públicas, o que corresponde a 73,8% do total de docentes do ensino superior. No entanto, revelou-se impossível aferir o número de docentes/investigadores do ensino superior público com publicações científicas, pois não existe esse registo, tal como confirmado pela Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (cf. Anexo I, p. 3A).

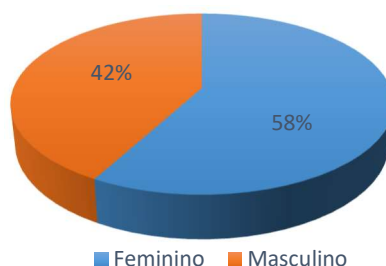
Neste sentido, optámos então por incluir uma questão que não permitisse aos docentes/investigadores responder ao questionário, na ausência de publicações científicas no período indicado. A esta questão, 123 respondentes afirmaram não ter nenhuma publicação científica efetuada no período indicado, o que perfaz então um total de 348 respostas completas e validadas, o número que corresponde à nossa amostra (Quadro 4.1).

Quadro 4.1 – Número de respostas ao questionário

Número de respostas completas	477
Número de respondentes que não concordou com consentimento informado	3
Número de respostas invalidadas	2
Número de respondentes que afirmou não ter publicações científicas	123
AMOSTRA	348

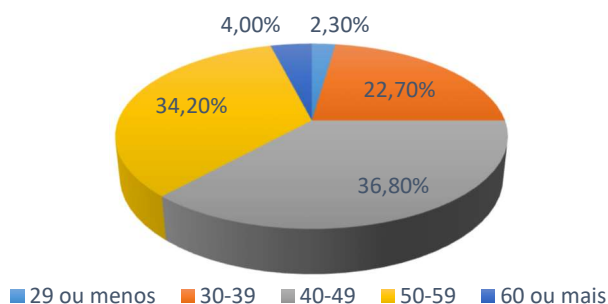
Dos 348 docentes/investigadores que constituem a nossa amostra, existe uma predominância do **género** feminino, com 58% dos respondentes do género feminino e 42% do género masculino (Gráfico 4.1).

Gráfico 4.1 - Distribuição da amostra, por género



No que diz respeito à **idade** (Gráfico 4.2), o maior número de respondentes situa-se na faixa etária dos *40-49 anos* (36,8%), logo seguida da faixa etária seguinte, dos *50-59 anos* (34,2%). Em contraste, as faixas etárias situadas nas franjas inferior (*29 anos ou menos*) e superior (*60 anos ou mais*) são as menos representadas, com 2,3% e 4,0% dos respondentes, respetivamente.

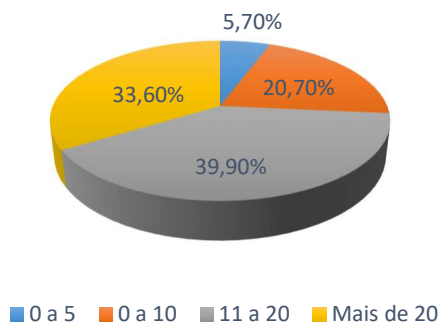
Gráfico 4.2 - Distribuição da amostra, por idade



No que diz respeito às **características profissionais**, analisaram-se as seguintes sete dimensões: tempo de serviço no ensino superior, tipo de instituição, categoria profissional, regime contratual, área científica de ensino e de investigação, carga letiva semanal e número de publicações científicas, referentes ao período abrangido pelos anos letivos de 2013-2014 e 2014-2015.

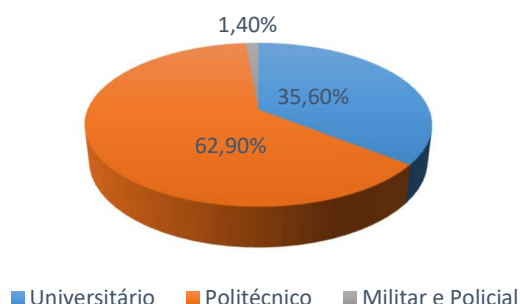
No que concerne ao **tempo de serviço** no ensino superior (Quadro 4.3), verifica-se que a maior parte dos respondentes tem já bastante experiência no ensino superior, uma vez que cerca de 73,5% dos respondentes tem *entre 11 e 20 anos* (39,9%) ou *mais de 20 anos de serviço* (33,6%). Por sua vez, o conjunto de respondentes com *6 a 10 anos de serviço* representa 20,7% e, por último, os docentes/investigadores com menos tempo de serviço, *de 0 a 5 anos*, representam a minoria, com apenas 5,7% de todos os respondentes.

Gráfico 4.3 - Distribuição da amostra, por tempo de serviço no ensino superior



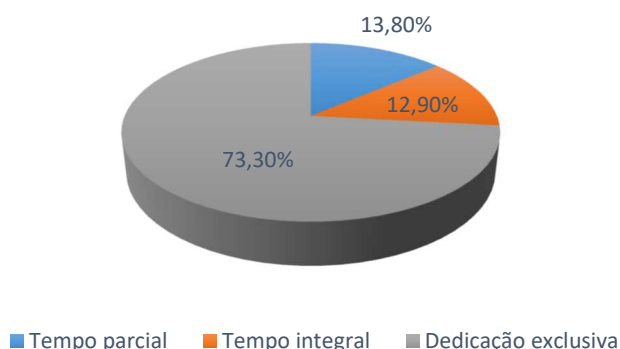
O **subsistema de ensino** (Gráfico 4. 4) com maior representação na amostra é o *Politécnico*, com 62,9%, seguido do *Universitário*, com 35,6% de respondentes, sendo que o subsistema *Militar e Policial* representa 1,4%, com apenas 5 docentes a responder ao questionário de forma completa.

Gráfico 4.4 - Distribuição da amostra, por subsistema de ensino



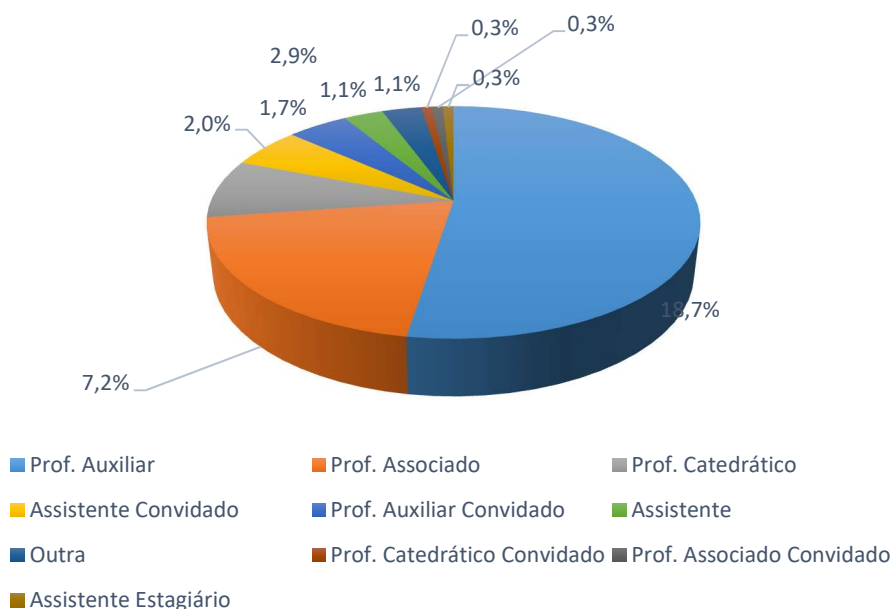
Relativamente ao **regime contratual** (Gráfico 4.5), constata-se que a grande maioria dos docentes/investigadores desempenha funções em regime de *dedicação exclusiva* (73,3%), seguidos dos docentes contratados a *tempo parcial* (13,8%), embora com pouca diferença do número de docentes a *tempo integral* (12,9%). Nesta dimensão, a amostra é representativa da população, em que 60% dos docentes do subsistema universitário desempenha funções em regime de dedicação exclusiva, seguidos dos docentes contratados a tempo parcial, que por sua vez representam 29%. No subsistema politécnico, verifica-se a mesma representatividade de categorias, sendo que os docentes com *dedicação exclusiva* são cerca de 59%, seguidos dos docentes a *tempo parcial*, cerca de 35%.

Gráfico 4.5 - Distribuição da amostra, por regime contratual



Em termos de **categoria profissional**, em ambos os subsistemas, a grande maioria dos respondentes está integrada na carreira, o que traduz estabilidade profissional. Dos 35,6% de docentes/investigadores do **subsistema universitário** (Gráfico 4.6), à semelhança do que se verifica na população em estudo, a maioria (28,8%) representa categorias de carreira, nomeadamente *professor auxiliar* (18,7%), *professor associado* (7,2%) e *professor catedrático* (2,9%). Por sua vez, nas categorias de *convidados* encontram-se 4,3% dos respondentes, com a seguinte distribuição: professor catedrático convidado e professor associado convidado, com 0,3% cada, professor auxiliar com 1,7% e assistente convidado com 2%. Os *assistentes* representam 1,1% da amostra e os *assistentes estagiários* apenas 0,3%. Relembramos que, tal como referido anteriormente, em virtude da entrada em vigor do Decreto-Lei nº 207/2009, de 31 de agosto, estas duas últimas categorias já não estão contempladas nos atuais estatutos do ensino superior politécnico, mas mantêm-se em vigor até ao término do período transitório, pelo que se aplicam aos anos letivos estudados na presente investigação. Ainda no subsistema universitário, 1,1% dos respondentes afirma que desempenha *outras* funções, sendo elas investigador auxiliar (0,6%), investigador principal (0,3%) e investigador (0,3%).

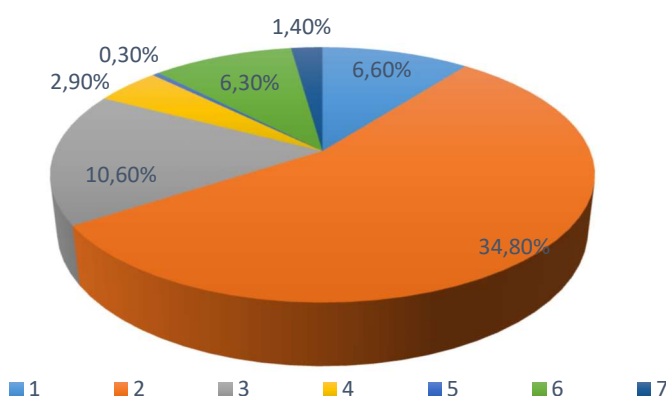
Gráfico 4.6 - Distribuição da amostra, por categoria profissional, no ensino universitário (n=348)



No que respeita ao **subsistema politécnico** (Gráfico 4.7), a amostra é também representativa da população, pois a maioria desempenha funções de *professor adjunto* (34,8%), seguida dos *assistentes* (10,6%), *professores coordenadores* (6,6%) e

assistentes convidados (6,3%). As restantes categorias estão pouco representadas na amostra total, com cerca de 2,9% nas funções de *professor adjunto convidado* e 0,3% como *professor visitante*. Não houve nenhum respondente nas categorias de *professor coordenador principal* (recordamos que esta categoria foi recentemente introduzida, com o Decreto-lei n.º 207/2009), *professor coordenador convidado* nem *monitor*. Ainda no subsistema politécnico, 1,4% dos respondentes afirma que desempenha *outras* funções, sendo elas equiparado a assistente (01,1%) e equiparado a professor adjunto (0,3%).

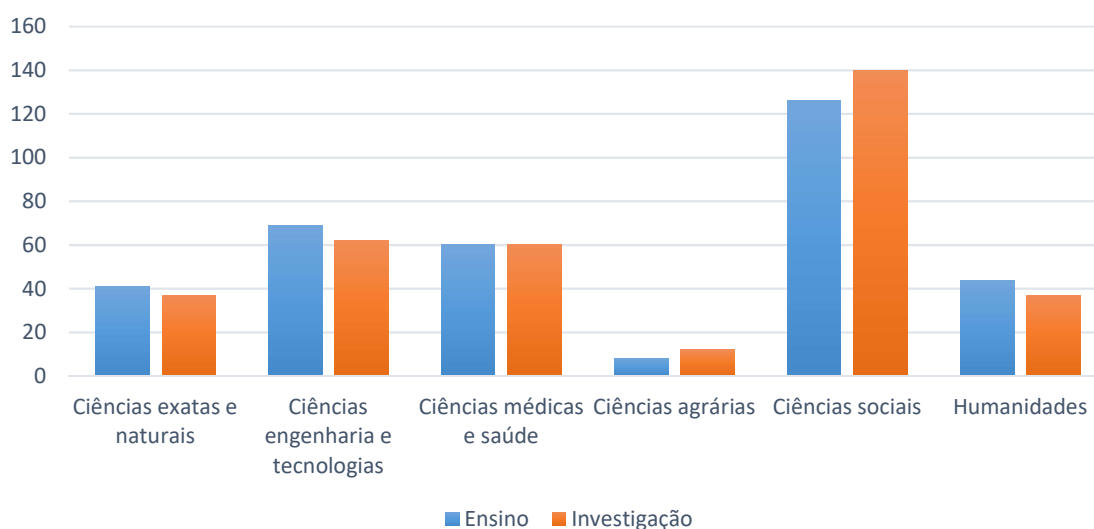
Gráfico 4.7 - Distribuição da amostra, por categoria profissional, no ensino politécnico (n=348)



Finalmente, no que toca ao **ensino superior militar e policial**, que representa apenas 1,4% da amostra, as funções desempenhadas têm a seguinte representação: 0,6% desempenha funções enquanto *oficial* e as funções de *professor/investigador*, *professor associado* e *assistente* representam 0,3% cada. Ao contrário das categorias profissionais respeitantes aos subsistemas universitário e politécnico, cujas respostas eram fechadas, no caso das categorias profissionais do subsistema militar e policial optou-se por resposta aberta, uma vez que, tal como indicado pela Direção Geral do Ensino Superior, através de comunicação eletrónica (cf. Anexo II, p.4A), considerando a especificidade, o número limitado e as características próprias das instituições de ensino superior público militar e policial, os estatutos do pessoal docente do ensino universitário e politécnico não se aplicam necessariamente aos docentes dessas instituições. Neste sentido, não existindo um regime único aplicável às categorias profissionais destes docentes/investigadores, sendo uma matéria que depende das próprias instituições, não foi possível apresentar uma lista previamente definida das categorias profissionais aplicadas a estes docentes/investigadores, tendo-se então optado por uma questão de resposta aberta.

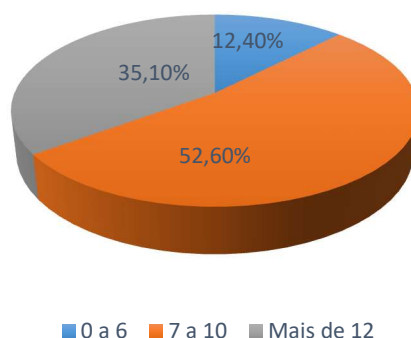
No que diz respeito à **área científica** em que lecionam e realizam investigação, todos os respondentes se distribuem pelas 6 áreas científicas existentes (Gráfico 4.8). Os resultados indicam que as áreas com maior número de respondentes, em ambos os domínios, são as *ciências sociais* (40,2% na investigação e 36,2% no ensino), *ciências da engenharia e tecnologias* (19,8% no ensino e 17,8% na investigação) e as *ciências médicas e saúde* (17,2% no ensino e a mesma representatividade na investigação). O número de docentes que leciona na área científica de *humanidades* (12,6%) é ligeiramente superior ao número de docentes que realiza investigação na mesma área (10,6%), situação que se repete na área das *ciências exatas e naturais*, em que lecionam cerca de 11,8% e investigam cerca de 10,6% dos respondentes. A área menos representada em ambos os domínios é a área das *ciências agrárias*, embora seja a situação inversa à anterior, ou seja o número de investigadores nesta área (3,4%) é ligeiramente superior ao número de docentes (2,3%).

Gráfico 4.8 - Distribuição da amostra, por áreas científicas de ensino e investigação



Por último, no que respeita às características profissionais, os respondentes foram inquiridos relativamente à carga letiva semanal e ao número de publicações científicas efetuadas no período de 2013-2014 e 2014-2015. De acordo com os resultados (Gráfico 4.9), a maioria dos respondentes possui uma **carga letiva semanal** entre 7 a 12 horas (52,6%), seguida de uma carga letiva superior a 12 horas semanais e, por fim, 12,4% dos docentes tem 6 horas letivas semanais ou menos. Ou seja, cerca de 87,7% dos respondentes possuem uma carga letiva semanal superior a 7 horas, o que é consistente com os resultados obtidos relativamente à categoria profissional, em que se verificou que, em ambos os subsistemas, a maioria dos respondentes está integrada na carreira.

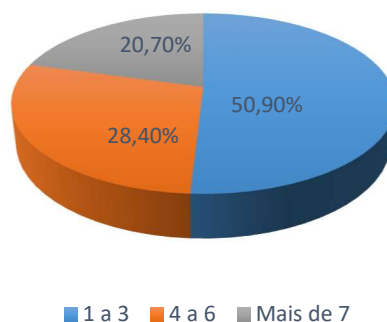
Gráfico 4.9 - Distribuição da amostra, por carga letiva semanal (2013/2014, 2014/2015)



De acordo com o Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de agosto, que procede à alteração do Estatuto da Carreira Docente Universitária, cada docente do ensino superior universitário, em regime de tempo integral, presta um número de horas letivas entre 6 e 9 horas semanais, sendo que, ao abrigo do disposto no n.º 1 do artigo 51.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, pode acumular funções até um limite máximo de 6 horas letivas semanais. Já no ensino superior politécnico, os docentes em regime de tempo integral prestam, de acordo com o Decreto-Lei n.º 207/2009 de 31 de Agosto, um máximo de doze horas letivas semanais e um mínimo de seis. Por sua vez, no regime de tempo parcial, o número total de horas de serviço semanal é contratualmente fixado, em ambos os subsistemas de ensino.

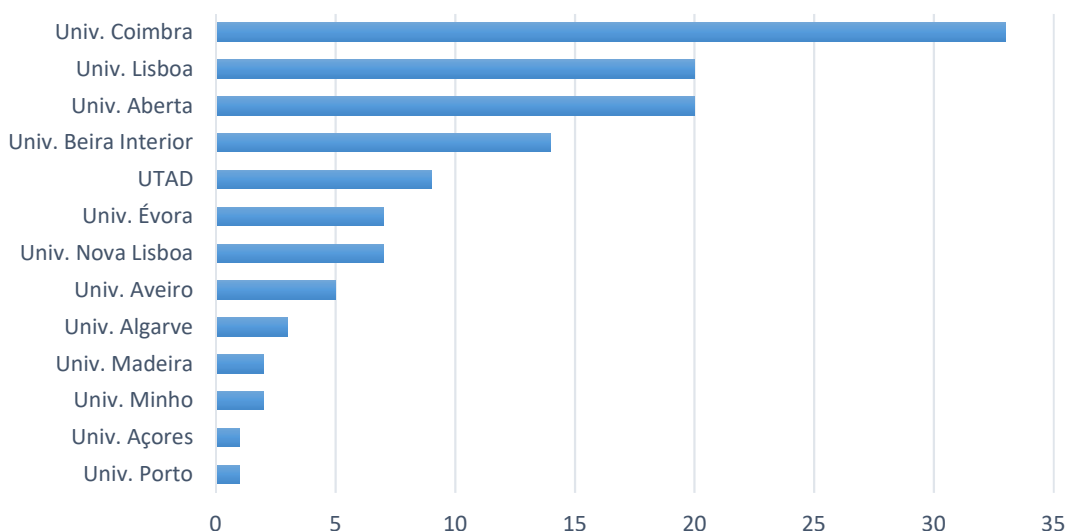
Relativamente ao **número de publicações** (Gráfico 4.10), verifica-se que cerca de metade dos respondentes (50,9%) possui apenas *1 a 3 publicações científicas* no período de dois anos letivos. Dos restantes, cerca de 28,4% tem um número ligeiramente superior, de *4 a 6 publicações* e 20,7% afirma ter *mais de 7 publicações* científicas no referido período.

Gráfico 4.10 - Distribuição da amostra, por número de publicações (2013/2014 e 2014/2015)



Os docentes/investigadores foram ainda inquiridos relativamente à **instituição** em que prestam serviço, tendo sido dada indicação para, no caso de prestarem serviço em mais do que uma instituição, assinalarem a opção a que dedicam a maior parte do seu tempo. No **subsistema universitário**, os respondentes distribuem-se por 13 instituições, das 14 apresentadas no questionário (Gráfico 4.11). As cinco instituições mais representadas são a Universidade de Coimbra, com 9,5%, a Universidade de Lisboa e a Universidade Aberta, cada uma com 5,7%, a Universidade da Beira Interior, com 4% e a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, com 2,6%, apresentando as restantes instituições valores percentuais de 2% e inferiores. A nível universitário, a única instituição não representada na amostra é o ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Gráfico 4.11 - Distribuição da amostra, por instituição de ensino – Universitário

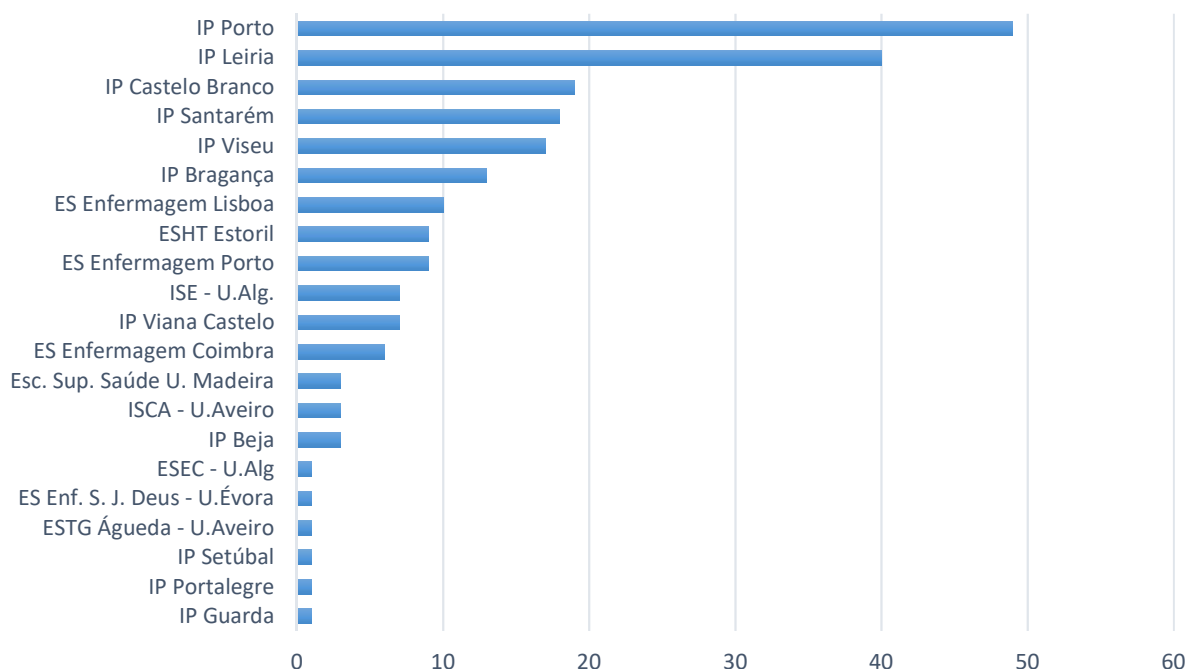


Por sua vez, no **subsistema politécnico**, os respondentes distribuem-se por 21 instituições, das 33 apresentadas no questionário, que incluía 15 institutos politécnicos, 13 escolas de ensino politécnico integradas em 6 universidades e 5 escolas superiores não integradas (Gráfico 4.12).

Por lapso, não foi elencada no questionário a Escola Superior de Saúde da Universidade da Madeira, mas existia a possibilidade de os respondentes assinalarem outra opção, como resposta aberta. Verificou-se que 3 respondentes (0,9% da amostra) responderam a esta questão como pertencendo precisamente à Escola Superior de Saúde da Universidade da Madeira, pelo que na representação gráfica das instituições, a opção *Outra* foi substituída pela respetiva instituição.

Assim sendo, as cinco instituições mais representadas são o Instituto Politécnico do Porto, com 14,1%, o Instituto Politécnico de Leiria, com 11,5%, o Instituto Politécnico de Castelo Branco, com 5,5%, o Instituto Politécnico de Santarém, com 5,2% e o Instituto Politécnico de Viseu, com 4,9%. As restantes instituições apresentam valores percentuais inferiores a 4%, sendo que não se encontram representadas na amostra as seguintes instituições: Escola Superior Náutica Infante D. Henrique; Instituto Politécnico de Coimbra; Instituto Politécnico de Lisboa; Instituto Politécnico de Tomar; Instituto Politécnico do Cávado e do Ave; Escola Superior de Design, Gestão e Tecnologia de Produção de Aveiro-Norte, da Universidade de Aveiro; Escola Superior de Saúde de Aveiro, da Universidade de Aveiro; Escola Superior de Enfermagem de Vila Real, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo, da Universidade do Algarve; Escola Superior de Saúde de Faro, da Universidade do Algarve; Escola Superior de Enfermagem, da Universidade do Minho; Escola Superior de Enfermagem de Angra do Heroísmo, da Universidade dos Açores; e Escola Superior de Enfermagem de Ponta Delgada, da Universidade dos Açores.

Gráfico 4.12 - Distribuição da amostra, por instituição de ensino – Politécnico



Após a apresentação dos dados que nos permitem caracterizar a amostra, iremos proceder a uma síntese dos principais dados relativos ao **perfil demográfico e profissional** dos participantes no questionário.

Na amostra, 58% pertencem ao género feminino, sendo que a grande maioria, cerca de 71%, se situa na faixa etária entre os 40 e os 59 anos de idade e, de forma coerente, a maioria dos respondentes possui 11 ou mais anos de serviço (73,5%). Por sua vez, o subsistema de ensino mais representado é o ensino superior politécnico, com 62,9% de respondentes.

Os dados relativos à situação profissional apontam para a existência de estabilidade profissional, quer no que respeita ao regime contratual (cerca de 73,3% dos respondentes encontra-se em regime de dedicação exclusiva), quer nas categorias mais representadas, que são categorias pertencentes à carreira, nomeadamente as de professor auxiliar no subsistema universitário (18,7% da totalidade de respondentes) e professor adjunto no subsistema politécnico (34,8% da totalidade de respondentes), sendo a nossa amostra, neste último aspeto, representativa da população em estudo.

Todas as áreas científicas estão representadas na amostra e, embora nem todos os docentes/investigadores lecionem e investiguem nas mesmas áreas, as Ciências Sociais constituem a área científica mais representada em ambos os domínios (36,2% no domínio do ensino e 40,2% no domínio da investigação), seguida das Ciências da Engenharia e Tecnologias (19,8% no ensino e 17,8% na investigação).

Pretendemos também aferir a representação de cada um dos domínios, ensino e investigação, na distribuição do trabalho dos docentes/investigadores, tendo, para tal, questionado sobre a carga letiva semanal média nos últimos dois anos letivos (2013-2014 e 2014-2015), bem como o número de publicações efetuado no mesmo período. No que se refere ao número de horas letivas semanais, verificámos que este é, na maioria dos casos (88%) superior a 7 horas semanais, sendo que, desses, um número considerável de respondentes tem mesmo uma carga letiva superior a 12 horas semanais (35,1%). Por sua vez, o número de publicações é relativamente reduzido, sendo que, no referido período de 2 anos, cerca de metade (50,9%) dos respondentes efetuou entre 1 a 3 publicações científicas.

Este é um aspeto que se nos afigura como importante, uma vez que permite, em certa medida, compreender alguns fatores inerentes à distribuição do tempo por parte dos docentes/investigadores. Quando comparamos essa distribuição com a importância que cada um dos dois domínios tem na avaliação de desempenho da instituição à qual os docentes/investigadores se encontram vinculados, verificamos que os itens referentes à atividade de ensino são referidos pela maioria dos respondentes como sendo considerados *Importantes* ou *Pouco importantes* (nomeadamente 72% para o número de unidades curriculares lecionadas e 74,2% para a elaboração de materiais didáticos). Estes números

contrastam com a importância atribuída ao domínio da investigação, em que cerca de 88% dos respondentes considera que a apresentação de comunicações em congressos, palestras, conferências, colóquios e atividades similares é *Importante* ou *Muito Importante* e a publicação de artigos em revistas científicas é, por sua vez, considerada por 95,4% dos respondentes como *Importante* ou *Muito Importante*.

Podemos, assim, concluir que existe um maior tempo despendido nas atividades de ensino, o que não se traduz no facto de os docentes/investigadores considerarem ser esta a componente mais reconhecida em termos de avaliação de desempenho.

4.1.2 Apresentação e análise descritiva dos resultados

Na análise descritiva dos itens com resposta de tipo Likert foram calculadas frequências absolutas e relativas das respostas em cada uma das opções. Esta análise permite uma clara compreensão da distribuição das respostas (Reis, 1998). A moda, que corresponde ao valor mais frequente, foi assinalada nas tabelas. Apesar das respostas de tipo Likert terem um nível de mensuração ordinal, foram também calculadas médias e desvios-padrão para uma mais fácil interpretação da tendência de resposta.

4.1.2.1 Atividade de Ensino e Recursos Educacionais Abertos

De seguida, apresentamos a análise descritiva das questões referentes à Atividade de Ensino e Recursos Educacionais Abertos. É efetuada a descrição das questões e respetivos itens relativos ao **conhecimento** de recursos educacionais abertos, à sua **utilização** (como base de apoio para a produção de materiais didáticos; **frequência de publicação** de materiais didáticos; frequência de realização de atividades), **barreiras** à utilização, **incentivos** à utilização, **perceções** face à **criação e partilha**, e **perceções** face à **reutilização**.

Conhecimento de Recursos Educacionais Abertos

Na Questão AE2, inquiriu-se sobre o **Conhecimento** no domínio dos Recursos Educacionais Abertos, nomeadamente sobre seis itens: o Conceito de REA, Repositórios

de REA, Licenças abertas, Políticas institucionais de REA, Direitos de autor e de propriedade intelectual e Iniciativas internacionais no âmbito dos REA.

De todos os itens, apenas o conhecimento acerca do **Conceito de REA** obteve o valor mais frequente (moda) em *Bom*, com 34,8% das respostas (Quadro 4.2). Com valores aproximados observam-se os itens referentes ao conhecimento sobre **Repositórios de REA e de Direitos de autor e de propriedade intelectual**, em que a maioria classifica o seu conhecimento como *Suficiente* (31,6% e 34,2% respetivamente), embora com valores aproximados da categoria “Insuficiente” (com 29,3% e 31,3% respetivamente), logo seguidos da categoria *Bom* (com 28,4% e 25,3%, seguindo a mesma ordem).

No que diz respeito ao conhecimento acerca de **Licenças abertas, Políticas institucionais e Iniciativas internacionais no âmbito dos REA**, é mais acentuada a diferença entre as categorias, com destaque para a maioria de respostas na categoria *Insuficiente*, que representa praticamente metade das respostas no item licenças abertas (46,6%), mais de metade no item políticas institucionais (58,3%) e uma grande maioria (64,4%) nas iniciativas internacionais. Também nestes três itens, o número de respondentes que classifica o seu conhecimento como *Muito Bom* (o valor menos representativo em todos os itens) desce consideravelmente, com cerca de 7,8% nas licenças abertas e 3,2% nos dois itens restantes.

Quadro 4.2 – Conhecimento de REA: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens

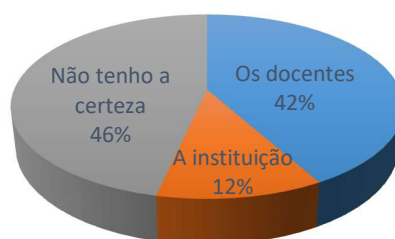
Conhecimento de REA	Média	DP	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
1 Conceito de REA	2,32	0,98	89 (25,6%)	99 (28,4%)	121 (34,8%)	39 (11,2%)
2 Repositórios REA	2,20	0,98	102 (29,3%)	110 (31,6%)	99 (28,4%)	37 (10,6%)
3 Licenças abertas	1,85	0,96	162 (46,6%)	102 (29,3%)	57 (16,4%)	27 (7,8%)
4 Políticas institucionais REA	1,61	0,84	203 (58,3%)	87 (25,0%)	47 (13,5%)	11 (3,2%)
5 Direitos de autor / Propriedade intelectual	2,12	0,96	109 (31,3%)	119 (34,2%)	88 (25,3%)	32 (9,2%)
6 Iniciativas internacionais REA	1,53	0,82	224 (64,4%)	73 (21,0%)	40 (11,5%)	11 (3,2%)

DP – Desvio-padrão; Moda assinalada a negrito.

Ainda na mesma dimensão, inquiriu-se sobre o **Conhecimento relativo à própria instituição**, em termos dos direitos de autor sobre os materiais didáticos produzidos (Questão AE3) e da existência de uma estratégia ou política institucional relativa aos REA (Questão AE4).

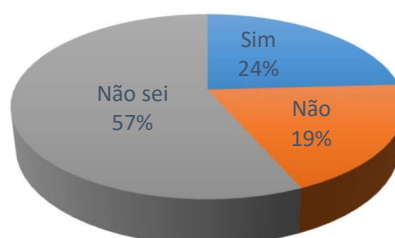
Quando inquiridos sobre o seu conhecimento sobre quem detém os **Direitos de autor sobre os materiais didáticos** por si produzidos **na sua instituição** (Gráfico 4.13), quase metade dos respondentes (46,3%) indicou *não ter a certeza*. No entanto, cerca de 41,7% indica que esses direitos de autor *pertencem aos docentes*, enquanto 11,5% refere que os mesmos *são da instituição*.

Gráfico 4.13 - Distribuição das respostas ao item “Quem detém os direitos de autor sobre materiais didáticos produzidos na instituição”



No âmbito da existência de uma **Estratégia ou política relativa aos Recursos Educacionais Abertos**, mais de metade dos respondentes (56,6%) *não sabe* se a sua instituição possui uma estratégia ou política, enquanto 24,1% afirma que *existe* e 19,3% refere que *não existe* (Gráfico 4.14).

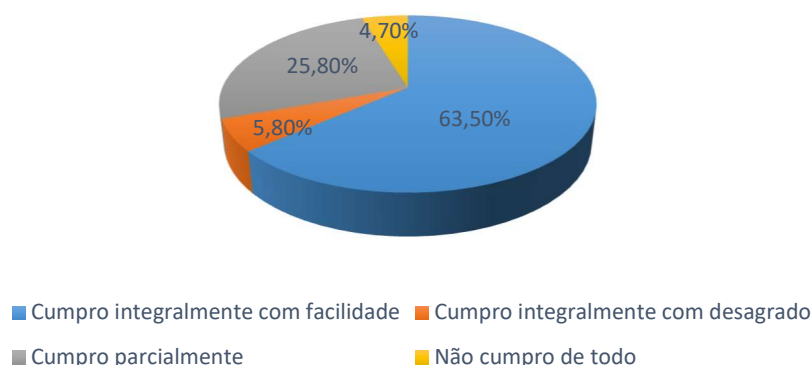
Gráfico 4.14 – Distribuição das respostas ao item “Existência de uma política institucional de REA”



Aos respondentes que afirmaram existir uma política institucional questionou-se sobre o seu **Nível de cumprimento** da mesma (Questão AE3a), sendo que a maioria (63,1% dos

84 respondentes) afirmou que *cumpro integralmente com facilidade*, seguido dos respondentes que *cumprem parcialmente* (6,3%). Os respondentes que afirmam *não cumprir de todo* (1,1%) ou *cumprir integralmente com desagrado* (1,4%) exibem os valores menos representativos (Gráfico 4.15).

Gráfico 4.15 - Distribuição das respostas ao item “Cumprimento da política institucional de REA”



No que se refere à média das respostas aos itens relativos à dimensão do **Conhecimento**, no âmbito dos Recursos Educacionais Abertos, verificamos que as respostas se situaram entre as opções *Suficiente* e *Bom* nos itens Conceito de REA, Repositórios de REA e Direitos de autor. (cf. Anexo XIII, Gráfico 1).

Utilização de Recursos Educacionais Abertos

A segunda dimensão inquirida nesta parte do questionário diz respeito à **Utilização de Recursos Educacionais Abertos** por parte dos docentes/investigadores, na qual foram analisados os seguintes itens: frequência de utilização de recursos como apoio à produção de materiais didáticos, frequência de publicação de materiais didáticos e frequência de utilização de atividades relacionadas com os REA.

Neste sentido, quando inquiridos sobre a **Frequência** com que **utilizam** determinados **recursos como apoio na produção de materiais didáticos** (Questão AE5), para a maioria do tipo de recursos, a resposta mais representativa indica uma utilização *Frequente*, sendo que o valor mais expressivo se refere a recursos da Internet (71,8%), à exceção dos recursos sugeridos por colegas de outra instituição, em que a resposta mais representativa foi *Raramente* (50,9%) (Quadro 4.3). Contudo, de todos os itens

apresentados, os Recursos Educacionais Abertos são os que revelam maior número de respostas na categoria *Nunca* (20,7%), em contraste com os recursos da Internet, que apenas 1,4% dos respondentes afirma *Nunca* utilizar. O item “Recursos recomendados por colegas de outras instituições” obteve o ponto modal em *Raramente* (50.9%). Nos restantes itens, a moda situou-se na resposta *Frequentemente*.

Quadro 4.3 - Frequência de utilização de recursos como base de apoio para a produção de materiais didáticos: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens

Frequência de utilização de recursos	Média	DP	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
1 Recursos recomendados por colegas da minha instituição	2,59	0,66	16 (4,6%)	126 (36,2%)	189 (54,3%)	17 (4,9%)
2 Recursos recomendados por colegas de outras instituições	2,35	0,66	29 (8,3%)	177 (50,9%)	134 (38,5%)	8 (2,3%)
3 Recursos pesquisados na Internet	3,01	0,57	5 (1,4%)	39 (11,2%)	250 (71,8%)	54 (15,5%)
4 Recursos fornecidos pelas editoras	2,40	0,78	45 (12,9%)	137 (39,4%)	148 (42,5%)	18 (5,2%)
5 Recursos Educacionais Abertos (REA)	2,36	0,87	72 (20,7%)	96 (27,6%)	162 (46,6%)	18 (5,2%)

DP – Desvio-padrão; Moda assinalada a negrito.

Assim, verificamos que os recursos pesquisados na Internet são os mais usados pelos docentes como base de apoio para os materiais didáticos que produzem, com uma resposta média em *Frequentemente*, sendo que os restantes itens obtiveram médias entre *Raramente* e *Frequentemente* (cf. Anexo XIII, Gráfico 2).

Relativamente à **Publicação dos materiais didáticos produzidos** (Questão AE6), é muito expressivo o número de respondentes que afirma *Nunca* ou *Raramente* publicar em *websites* pessoais (86,5%), em redes sociais (87,9%) e em Repositórios de REA (81,6%). A exceção diz respeito à publicação em *Learning Management Systems*, onde cerca de 70% dos respondentes afirma publicar *Frequentemente* ou *Sempre*, comparando com apenas 19,5% que afirma *Nunca* o fazer (Quadro 4.4).

A publicação dos materiais didáticos é, assim, mais frequentemente efetuada em *Learning Management Systems*, com uma resposta média de 2.90 (DP=1.13), portanto junto à opção *Frequentemente* (cf. Anexo XIII, Gráfico 3) e o ponto modal em *Sempre* (39.7%) seguido de *Frequentemente* (30.2%). Esta diferença poderá ter a ver com o facto de a utilização de *LMS*, como *Blackboard* ou *Moodle*, ser comum a todas as instituições de ensino superior

e a publicação dos materiais didáticos ser normalmente requerida pelas instituições, como forma de facilitar o acesso aos mesmos por parte dos estudantes. Quando questionados sobre a publicação em repositório institucional, verifica-se uma distribuição relativamente aproximada do número de respondentes que afirma fazê-lo *Frequentemente* (32,5%) e *nunca* (31,6%), sendo que apenas 12,1% afirma fazê-lo *Sempre*.

Por sua vez, quando comparamos a publicação em redes sociais com as redes sociais acadêmicas, verifica-se que, apesar de ambas apresentarem uma baixa frequência de publicação, existem mais docentes/investigadores a publicar os seus materiais didáticos em redes sociais acadêmicas (34,2% *Frequentemente* ou *Sempre*) do que em redes sociais (12% *Frequentemente* ou *Sempre*).

Quadro 4.4 - Frequência de publicação de materiais didáticos: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens

Frequência de publicação	Média	DP	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
1 LMS - Learning Management System (Moodle, Blackboard, etc.)	2,90	1,13	68 (19,5%)	37 (10,6%)	105 (30,2%)	138 (39,7%)
2 Website pessoal	1,52	0,81	226 (64,9%)	75 (21,6%)	36 (10,3%)	11 (3,2%)
3 Repositório institucional	2,25	1,03	110 (31,6%)	83 (23,9%)	113 (32,5%)	42 (12,1%)
4 Repositório de Recursos Educacionais Abertos (REA)	1,63	0,83	199 (57,2%)	85 (24,4%)	57 (16,4%)	7 (2,0%)
5 Redes sociais (Facebook, Twitter, Google+, etc.)	1,54	0,75	207 (59,5%)	99 (28,4%)	36 (10,3%)	6 (1,7%)
6 Redes sociais acadêmicas (ResearchGate, Academia.edu, Mendeley, etc.)	2,06	0,96	124 (35,6%)	105 (30,2%)	94 (27,0%)	25 (7,2%)

DP – Desvio-padrão; Moda assinalada a negrito.

Ainda na mesma dimensão, inquiriu-se sobre a **Frequência** respeitante a **atividades específicas relativas aos Recursos Educacionais Abertos** (Questão AE7), nomeadamente as que são indissociáveis do conceito de REA, “reuse, redistribute, revise and remix” (Wiley, 2010). Neste sentido, como se pode observar no Quadro 4.5, em todos os itens a maioria das respostas situa-se nas categorias *Nunca* ou *Raramente*, com maior expressão para os itens relativos à publicação em repositórios de REA (79,9%), partilha de REA adaptados (73,6%) e reutilização de REA existentes no formato original (69,3%). Destacam-se, contudo, os itens em que os respondentes afirmam que *Frequentemente*

adaptam os REA existentes ao contexto das suas necessidades (40,5%) e pesquisam em repositórios de REA (39,1%).

Quadro 4.5 - Frequência de realização de atividades relativas aos Recursos Educacionais Abertos: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas

Frequência de realização de atividades relativas aos REA	Média	DP	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
1 Reutilizo REA existentes no formato original	1,98	0,86	123 (35,3%)	118 (33,9%)	98 (28,2%)	9 (2,6%)
2 Adapto REA existentes ao contexto das minhas necessidades	2,21	0,90	97 (27,9%)	96 (27,6%)	141 (40,5%)	14 (4,0%)
3 Partilho REA adaptados por mim	1,86	0,86	150 (43,1%)	106 (30,5%)	84 (24,1%)	8 (2,3%)
4 Partilho REA produzidos por mim	2,01	0,92	129 (37,1%)	100 (28,7%)	104 (29,9%)	15 (4,3%)
5 Pesquiso em repositórios de REA	2,18	0,93	106 (30,5%)	89 (25,6%)	136 (39,1%)	17 (4,9%)
6 Publico em repositórios de REA	1,75	0,79	159 (45,7%)	119 (34,2%)	67 (19,3%)	3 (0,9%)

DP – Desvio-padrão; Moda assinalada a negrito.

No que diz respeito à média de respostas, verificamos que se situa abaixo do *Frequentemente* para todos os itens (cf. Anexo XIII, Gráfico 4), sendo, ainda assim, as atividades mais realizadas a adaptação de REA ao contexto das necessidades (M=2.21, DP=0.90) e a pesquisa em repositórios de REA (M=2.18, DP=0.93).

Barreiras à utilização de Recursos Educacionais Abertos

Na dimensão seguinte, solicitou-se aos inquiridos que categorizassem o nível de importância atribuída às **Barreiras** que, de acordo com a revisão da literatura efetuada, são mais frequentemente associadas à utilização de Recursos Educacionais Abertos (Questão AE8).

Todas as barreiras enumeradas obtiveram o seu ponto modal na opção *Importante* (Quadro 4.6). Através da resposta média, obtemos uma clarificação das barreiras mais valorizadas pelos inquiridos, sendo a falta de tempo a que obteve a média mais elevada (M=3.96, DP=1.05), seguida da falta de políticas e estratégias institucionais de apoio (M=3.82, DP=1.16) (cf. Anexo XIII, Gráfico 5). A barreira classificada pelos inquiridos como menos

importante é a falta de REA na língua nativa do utilizador (M=3.00, DP=1.23). Destacamos ainda as barreiras “8. Falta de REA culturalmente relevantes”, “5. Falta de qualidade dos REA existentes” e “9. Falta de REA na língua nativa do utilizador”, pelo facto de terem registado os três itens com maior número de respostas na categoria Sem Opinião, acima dos 20% de inquiridos (29,9%, 27,6% e 22,1%, respetivamente).

Quadro 4.6 - Importância atribuída às barreiras à utilização de REA: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens

Importância atribuída às barreiras	Média DP	Nada importante	Pouco importante	Sem opinião	Importante	Muito importante
1 Insuficiente apoio técnico por parte da instituição	3,65 1,08	11 (3,2%)	54 (15,5%)	55 (15,8%)	154 (44,3%)	74 (21,3%)
2 Insuficiente apoio legal por parte da instituição	3,55 1,12	17 (4,9%)	57 (16,4%)	60 (17,2%)	147 (42,2%)	67 (19,3%)
3 Falta de sistema de recompensa pela criação de REA	3,54 1,22	23 (6,6%)	62 (17,8%)	54 (15,5%)	123 (35,3%)	86 (24,7%)
4 Falta de tempo para criar ou adaptar REA	3,96 1,05	9 (2,6%)	34 (9,8%)	42 (12,1%)	141 (40,5%)	122 (35,1%)
5 Falta de qualidade dos REA existentes	3,34 1,07	23 (6,6%)	52 (14,9%)	96 (27,6%)	137 (39,4%)	40 (11,5%)
6 Falta de hardware/software para criar ou adaptar REA	3,15 1,18	29 (8,3%)	92 (26,4%)	67 (19,3%)	118 (33,9%)	42 (12,1%)
7 Falta de competências para criar ou adaptar REA	3,61 1,27	29 (8,3%)	48 (13,8%)	53 (15,2%)	116 (33,3%)	102 (29,3%)
8 Falta de REA culturalmente relevantes	3,17 1,05	17 (4,9%)	83 (23,9%)	104 (29,9%)	111 (31,9%)	33 (9,5%)
9 Falta de REA na língua nativa do utilizador	3,00 1,23	43 (12,4%)	92 (26,4%)	77 (22,1%)	95 (27,3%)	41 (11,8%)
10 Falta de interesse na inovação pedagógica	3,34 1,33	51 (14,7%)	48 (13,8%)	47 (13,5%)	134 (38,5%)	68 (19,5%)
11 Falta de políticas nacionais/regionais de apoio	3,56 1,14	23 (6,6%)	43 (12,4%)	68 (19,5%)	143 (41,1%)	71 (20,4%)
12 Falta de políticas/estratégias institucionais de apoio	3,82 1,16	17 (4,9%)	38 (10,9%)	55 (15,8%)	120 (34,5%)	118 (33,9%)
13 Falta de interesse na criação e adaptação de REA	3,41 1,31	44 (12,6%)	47 (13,5%)	54 (15,5%)	127 (36,5%)	76 (21,8%)

DP – Desvio-padrão; Moda assinalada a negrito.

Incentivos à utilização de Recursos Educacionais Abertos

Seguindo a mesma lógica da questão anterior, os inquiridos foram questionados relativamente à importância atribuída aos **Incentivos** identificados na literatura como

frequentemente associados à utilização de Recursos Educacionais Abertos (Questão AE9).

Também à semelhança das respostas à questão anterior, não se verificou grande discriminação entre os itens enumerados, uma vez que todos os incentivos indicados obtiveram o seu ponto modal na opção *Importante*, à exceção do incentivo “Formação/Workshop aos docentes”, cujo ponto modal recaiu sobre a opção *Muito Importante* (Quadro 4.7).

Ainda com média acima de 4 (*Importante*) temos os incentivos “8. Plataforma institucional para partilha de REA” (M=4.15, DP=0.92), “7. Comunidade de partilha de REA” (M=4.05, DP=0.99), e “1. Apoio técnico à utilização de REA” (M=4.05, DP=0.98). O item “11. Obrigatoriedade de partilha” obteve a média mais baixa (M=3.08, 1.31) (cf. Anexo XIII, Gráfico 6), ainda assim com o ponto modal em *Importante* (32.2%).

Quadro 4.7 - Importância atribuída aos incentivos à utilização de REA: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens

Importância atribuída aos incentivos	Média	DP	Nada importante	Pouco importante	Sem opinião	Importante	Muito importante
1 Apoio técnico à utilização de REA	4,05	0,98	7 (2,0%)	29 (8,3%)	30 (8,6%)	157 (45,1%)	125 (35,9%)
2 Apoio legal à utilização de REA (direitos sobre propriedade intelectual)	3,98	0,99	6 (1,7%)	35 (10,1%)	33 (9,5%)	161 (46,3%)	113 (32,5%)
3 Utilização de REA como critério específico na avaliação docente	3,68	1,21	24 (6,9%)	49 (14,1%)	37 (10,6%)	143 (41,1%)	95 (27,3%)
4 Atribuição de carga horária para criação e adaptação de REA	3,78	1,14	13 (3,7%)	54 (15,5%)	32 (9,2%)	148 (42,5%)	101 (29,0%)
5 Sistema de garantia de qualidade dos REA	3,99	0,89	7 (2,0%)	19 (5,5%)	40 (11,5%)	186 (53,4%)	96 (27,6%)
6 Formação/ <i>workshops</i> aos docentes	4,24	0,99	7 (2,0%)	23 (6,6%)	27 (7,8%)	112 (32,2%)	179 (51,4%)
7 Comunidade de partilha de REA	4,05	0,99	4 (1,1%)	34 (9,8%)	35 (10,1%)	142 (40,8%)	133 (38,2%)
8 Plataforma institucional para partilha de REA	4,15	0,92	3 (0,9%)	25 (7,2%)	32 (9,2%)	145 (41,7%)	143 (41,1%)
9 Plataforma regional/nacional para partilha de REA	3,77	1,00	7 (2,0%)	48 (13,8%)	35 (10,1%)	186 (53,4%)	72 (20,7%)
10 Projetos financiados para a utilização de REA	3,91	1,08	7 (2,0%)	47 (13,5%)	38 (10,9%)	134 (38,5%)	122 (35,1%)
11 Obrigatoriedade de partilha dos materiais didáticos produzidos	3,08	1,31	50 (14,4%)	85 (24,4%)	50 (14,4%)	112 (32,2%)	51 (14,7%)

DP – Desvio-padrão; Moda assinalada a negrito.

Percepções face à criação e partilha de REA

Relativamente às percepções sobre os Recursos Educacionais Abertos, o questionário incluiu duas questões separadas, nomeadamente uma primeira questão relativa à **criação e partilha de REA**, ou seja, um processo no qual o respondente se posicionaria perante as afirmações fornecidas na perspetiva de **produtor** de recursos; e uma segunda questão, relativa à **reutilização de REA**, que inquiria sobre o grau de concordância, mas desta vez na perspetiva de utilizador ou **consumidor** de recursos.

Na questão relativa à **criação e partilha de Recursos Educacionais Abertos** apresentaram-se aos inquiridos várias afirmações, retiradas da literatura, para que manifestassem o seu grau de **concordância** relativamente às mesmas (Questão AE10).

O item “Gostaria de ser reconhecido(a) como autor(a) dos recursos que partilho” é o que recebe, em média, maior concordância por parte dos inquiridos ($M=4.24$; $DP=0.90$) e 46,6% assinalaram a opção *Concordo totalmente* (Quadro 4.8).

Com médias acima de 4 (*Concordo*) surgiram também os itens: “Acredito no conceito de educação aberta” ($M=4.22$; $DP=0.74$); “A partilha de REA aumenta a visibilidade e o impacto do trabalho docente” ($M=4.19$, $DP=0.86$); “A partilha de REA valoriza a reputação da minha instituição” ($M=4.04$, $DP=0.89$); “A partilha de REA valoriza a reputação da minha instituição” ($M=4.04$, $DP=0.89$) (cf. Anexo XIII, Gráfico 7).

Quadro 4.8 - Concordância com a criação e partilha de REA: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens

Concordância com a criação e partilha de REA	Média	DP	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
1 Acredito no conceito de educação aberta	4,22	0,74	3 (0,9%)	6 (1,7%)	29 (8,3%)	184 (52,9%)	126 (36,2%)
2 A partilha de REA aumenta a visibilidade e o impacto do trabalho docente	4,19	0,86	4 (1,1%)	18 (5,2%)	24 (6,9%)	165 (47,4%)	137 (39,4%)
3 A partilha de REA promove a colaboração com outros docentes	4,11	0,90	5 (1,4%)	20 (5,7%)	35 (10,1%)	161 (46,3%)	127 (36,5%)
4 A partilha de REA valoriza a reputação da minha instituição	4,04	0,89	4 (1,1%)	27 (7,8%)	27 (7,8%)	183 (52,6%)	107 (30,7%)
5 A partilha de REA melhora a minha reputação enquanto docente	3,87	0,96	7 (2,0%)	35 (10,1%)	40 (11,5%)	181 (52,0%)	85 (24,4%)
6 Gostaria de ser reconhecido(a) como autor(a) dos recursos que partilho	4,24	0,90	3 (0,9%)	22 (6,3%)	26 (7,5%)	135 (38,8%)	162 (46,6%)
7 Tenho alguma preocupação quanto aos meus direitos de autor	3,91	1,10	7 (2,0%)	55 (15,8%)	18 (5,2%)	150 (43,1%)	118 (33,9%)
8 Não gostaria que os colegas tivessem a vantagem de utilizar os meus recursos	2,30	1,16	87 (25,0%)	159 (45,7%)	29 (8,3%)	55 (15,8%)	18 (5,2%)
9 Não devemos oferecer recursos a outras instituições	2,20	1,05	85 (24,4%)	176 (50,6%)	30 (8,6%)	47 (13,5%)	10 (2,9%)
10 Não me agrada partilhar recursos cuja preparação exigiu muito tempo e esforço	2,41	1,20	77 (22,1%)	160 (46,0%)	23 (6,6%)	66 (19,0%)	22 (6,3%)
11 O processo de criação e partilha é complexo	3,62	1,00	10 (2,9%)	51 (14,7%)	52 (14,9%)	182 (52,3%)	53 (15,2%)
12 Não identifico vantagens na criação de REA	2,00	0,89	102 (29,3%)	177 (50,9%)	42 (12,1%)	22 (6,3%)	5 (1,4%)
13 Enquanto docente de uma instituição pública, acredito que todos os materiais que produzo devem ser de livre acesso	3,22	1,26	28 (8,0%)	106 (30,5%)	32 (9,2%)	127 (36,5%)	55 (15,8%)

DP – Desvio-padrão; Moda assinalada a negrito.

Perceções face à reutilização de REA

Para finalizar esta parte do questionário, e à semelhança da questão anterior, a questão seguinte (Questão AE11) solicitava o grau de **concordância**, mas desta vez relativamente a afirmações relacionadas com a **Reutilização de Recursos Educacionais Abertos**.

A poupança de tempo e dinheiro é o item que recebe maior concordância por parte dos inquiridos ($M=4.22$, $DP=0.74$) (cf. Anexo XIII, Gráfico 8), que, na sua maioria, rejeitam a ideia de não reconhecer vantagens na reutilização de REA ($M=1.96$, $DP=0.86$), tal como se pode observar no Quadro 4.9.

Quadro 4.9 - Concordância com a reutilização de REA: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens

Concordância com a reutilização de REA	Média	DP	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
1 Poupa tempo e dinheiro	4,22	0,74	0 (0,0%)	16 (4,6%)	18 (5,2%)	188 (54,0%)	126 (36,2%)
2 Apenas reutilizo de quem confio	3,93	0,97	4 (1,1%)	45 (12,9%)	18 (5,2%)	187 (53,7%)	94 (27,0%)
3 Não é fácil adaptar às minhas necessidades	3,30	1,12	10 (2,9%)	113 (32,5%)	23 (6,6%)	165 (47,4%)	37 (10,6%)
4 Receio de violar direitos de autor	3,73	1,13	9 (2,6%)	70 (20,1%)	19 (5,5%)	159 (45,7%)	91 (26,1%)
5 Não sei onde pesquisar REA	3,06	1,26	31 (8,9%)	128 (36,8%)	26 (7,5%)	116 (33,3%)	47 (13,5%)
6 Não reconheço vantagens na reutilização de REA	1,96	0,86	101 (29,0%)	187 (53,7%)	37 (10,6%)	18 (5,2%)	5 (1,4%)

DP – Desvio-padrão; Moda assinalada a negrito.

Após apresentada a análise descritiva das questões referentes à atividade de ensino e recursos educacionais abertos, procederemos, de seguida, de forma semelhante com a apresentação da análise descritiva das questões relativas à atividade de investigação e acesso aberto.

4.1.2.2 Atividade de Investigação e Acesso Aberto

Tal como já referido, a segunda parte do questionário, referente à Atividade de Investigação e Acesso Aberto por parte dos docentes/investigadores foi construída partindo das mesmas dimensões, de forma a ser o mais semelhante possível à primeira parte e permitir a comparação entre os dois domínios.

Tal como aconteceu para os Recursos Educacionais Abertos, é feita a descrição de todas as questões para a parte do questionário que se reporta ao Acesso Aberto. São descritas

as questões e itens referentes ao **conhecimento**, à **utilização para pesquisa e para publicação**, às **barreiras**, aos **incentivos**, às **percepções** face à **disponibilização** de produção científica e às **percepções** face à **pesquisa** e citação.

Conhecimento de Acesso Aberto

No que respeita à dimensão do **Conhecimento** no domínio do acesso aberto, inquiriu-se igualmente sobre seis itens (Questão A11): o conceito de AA, repositórios de AA, revistas científicas em AA, políticas ou mandatos institucionais de AA, direitos de autor e de propriedade intelectual sobre a produção científica e iniciativas internacionais no âmbito do AA.

No conjunto dos seis itens, é possível distinguir dois grupos: no que diz respeito ao **conceito de AA**, aos **repositórios de AA** e às **revistas científicas em AA**, a maioria dos respondentes classifica o seu conhecimento como *Bom* (40,5%, 39,7% e 35,3%, respetivamente) ou *Suficiente* (29,3%, 30,5% e 31,9%, respetivamente), sendo a franja inferior representada como *Insuficiente* (13,5%, 14,7% e 10,9%, respetivamente).

Em termos de média de respostas, as revistas científicas de acesso aberto são as que receberam, por parte dos respondentes, uma média mais elevada ($M=2.68$, $DP=0.94$), entre as opções *Suficiente* e *Bom* (cf. Anexo XIV, Gráfico 1).

Num segundo grupo, nos itens **políticas institucionais de AA**, **direitos de autor e de propriedade intelectual** sobre a produção científica e **iniciativas internacionais** no âmbito do AA, a maioria dos respondentes classifica o seu conhecimento como *Insuficiente* (44% e 56,9% nos dois primeiros itens, respetivamente) ou *Suficiente* (37,6% para os direitos de autor). Neste grupo, a franja inferior é representada pelos respondentes que classificam o seu conhecimento como *Muito Bom* (6,9%, 8,3% e 4,3%, respetivamente), com uma distância significativa das restantes categorias (Quadro 4.10).

Quadro 4.10 - Conhecimento de AA: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens

Conhecimento de AA	Média	DP	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
1 Conceito de acesso aberto	2,60	0,92	47 (13,5%)	102 (29,3%)	141 (40,5%)	58 (16,7%)
2 Repositórios de acesso aberto	2,55	0,92	51 (14,7%)	106 (30,5%)	138 (39,7%)	53 (15,2%)
3 Revistas científicas em acesso aberto	2,68	0,94	38 (10,9%)	111 (31,9%)	123 (35,3%)	76 (21,8%)
4 Políticas/mandatos de acesso aberto	1,85	0,92	153 (44,0%)	119 (34,2%)	52 (14,9%)	24 (6,9%)
5 Direitos autor/propriedade intelectual relativos à produção científica	2,07	0,93	110 (31,6%)	131 (37,6%)	78 (22,4%)	29 (8,3%)
6 Iniciativas internacionais no âmbito do acesso aberto	1,66	0,88	198 (56,9%)	86 (24,7%)	49 (14,1%)	15 (4,3%)

DP – Desvio-padrão; Moda assinalada a negrito.

Ainda na mesma dimensão, inquiriu-se sobre o **Conhecimento relativo à própria instituição**, em termos dos direitos de autor sobre a produção científica (Questão AI3) e da existência de uma estratégia ou mandato institucional no âmbito do acesso aberto (Questão AI2).

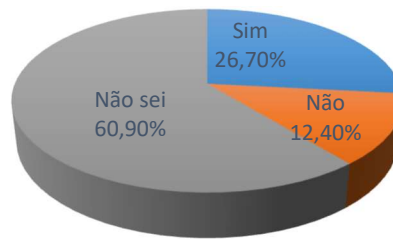
Quando inquiridos sobre quem detém os **Direitos de autor sobre a produção científica** na instituição, mais de metade dos respondentes (52,9%) não tem a certeza (Gráfico 4.16). No entanto, cerca de 35,1% indica que esses direitos de autor pertencem aos investigadores, enquanto 9,2% refere que os mesmos são da instituição. Existe ainda um número de respondentes, correspondente a 2,9% da amostra, que refere outras situações no que toca aos direitos de autor, nomeadamente que pertencem a ambos, investigadores e instituições (1,1%) e que pertencem a editoras ou revistas científicas (1,7%).

Gráfico 4.16 - Distribuição das respostas ao item “Quem detém os direitos de autor sobre produção científica na instituição”



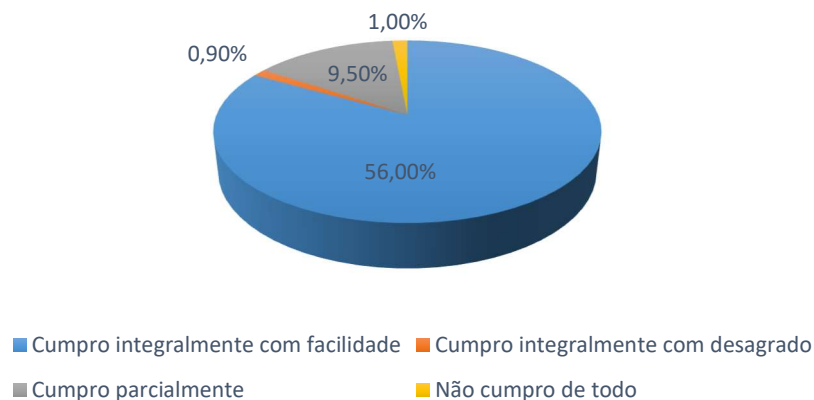
Relativamente à existência de uma **política ou mandato institucional no âmbito do acesso aberto**, à semelhança do que se verificou em relação aos REA, mais de metade dos respondentes (60,9%) não sabe se a sua instituição possui uma estratégia ou mandato, enquanto 26,7% atesta a sua existência e 12,4% refere que não existe (Gráfico 4.17).

Gráfico 4.17 - Distribuição das respostas ao item “Existência de uma política/mandato institucional de AA”



Aos respondentes que afirmaram existir uma política questionou-se sobre o seu **Nível de cumprimento** da mesma (Questão AI2a), sendo que a maioria (56% dos 93 respondentes) afirmou que cumpre integralmente com facilidade, seguido dos respondentes que cumprem parcialmente (9,5%). Os respondentes que afirmam não cumprir de todo (1%) ou cumprir integralmente com desagrado (0,9%) exibem os valores menos representativos (Gráfico 4.18).

Gráfico 4.18 - Distribuição das respostas ao item “Cumprimento da política/mandato institucional de AA”



Utilização do Acesso Aberto

A segunda dimensão inquirida nesta parte do questionário diz respeito à **utilização do Acesso Aberto** por parte dos docentes/investigadores, nomeadamente através dos seguintes itens: frequência de realização de diferentes tipos de pesquisa na investigação efetuada pelos docentes/investigadores e frequência de publicação da produção científica em diferentes espaços.

Neste sentido, quando inquiridos sobre a **frequência** com que realizam diferentes **tipos de pesquisa** na sua atividade de investigação (Questão A15), verificou-se que, para todos os tipos de pesquisa enumerados, o ponto modal se situou na opção *Frequentemente* (Quadro 4.11). O recurso mais utilizado pelos inquiridos na investigação são as bibliotecas online ($M=3.25$, $DP= 0.66$), seguido da “Pesquisas em bases de dados científicos” ($M=3.16$, $DP= 0.69$), “Pesquisas em revistas científicas em acesso aberto” ($M=3.15$, $DP= 0.71$) e “Pesquisas em motores de pesquisa gerais”. O item “Pesquisas em repositórios em acesso aberto” aparece em sexto lugar nas opções dos inquiridos, embora ainda com uma média de resposta na opção *Frequentemente*. ($M=3.05$, $DP= 0.72$) (cf. Anexo XIV, Gráfico 2).

Quadro 4.11 – Frequência de realização de diferentes tipos de pesquisa em investigação: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens

Frequência de pesquisas	Média	DP	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
1 Pesquisas em revistas científicas "pagas"	2,63	0,87	38 (10,9%)	104 (29,9%)	154 (44,3%)	52 (14,9%)
2 Pesquisas em revistas científicas em acesso aberto	3,15	0,71	8 (2,3%)	41 (11,8%)	190 (54,6%)	109 (31,3%)
3 Pesquisas em repositórios em acesso aberto	3,05	0,72	8 (2,3%)	59 (17,0%)	189 (54,3%)	92 (26,4%)
4 Pesquisas em redes sociais académicas (Research Gate, Academia.edu, etc.)	2,73	0,82	24 (6,9%)	106 (30,5%)	159 (45,7%)	59 (17,0%)
5 Pesquisas em motores de pesquisa gerais (Google, Yahoo, etc.)	3,08	0,73	5 (1,4%)	66 (19,0%)	174 (50,0%)	103 (29,6%)
6 Pesquisas em motores de pesquisa académicos (Google Scholar, etc.)	3,07	0,72	8 (2,3%)	54 (15,5%)	190 (54,6%)	96 (27,6%)
7 Pesquisas em bases de dados científicos (Scopus, Web of Science, ERIC, etc.)	3,16	0,69	6 (1,7%)	41 (11,8%)	191 (54,9%)	110 (31,6%)
8 Bibliotecas online (b-on, etc.)	3,25	0,66	4 (1,2%)	32 (9,2%)	185 (53,3%)	126 (36,3%)

DP – Desvio-padrão; Moda assinalada a negrito.

No que concerne à **Frequência de publicação da produção científica em diferentes espaços**, verifica-se que, à semelhança do que acontece com os materiais didáticos, o LMS é o espaço de publicação mais frequentemente utilizado ($M=2.34$, $DP=1.01$) (cf. Anexo XIV, Gráfico 3), com a moda na opção *Frequentemente* (34,2%). Também *Frequente* é a publicação em repositório institucional em acesso aberto (33,9%), e nas redes sociais académicas (31,3%). Por outro lado, mais de metade dos inquiridos *Nunca* publica em *websites* pessoais (59,5%) nem em redes sociais (56,6%) (Quadro 4.12).

Quadro 4.12 - Frequência de publicação da produção científica em diferentes espaços: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens

Frequência de publicação	Média	DP	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
1 Revistas científicas "pagas"	2,20	0,90	81 (23,3%)	147 (42,2%)	89 (25,6%)	31 (8,9%)
2 Revistas científicas em acesso aberto	2,29	0,77	54 (15,5%)	151 (43,4%)	130 (37,4%)	13 (3,7%)
3 LMS - (Moodle, Blackboard, etc.)	2,34	1,01	93 (26,7%)	90 (25,9%)	119 (34,2%)	46 (13,2%)
4 Website pessoal	1,57	0,81	207 (59,5%)	95 (27,3%)	33 (9,5%)	13 (3,7%)
5 Repositório institucional em acesso aberto	2,31	0,93	79 (22,7%)	116 (33,3%)	118 (33,9%)	35 (10,1%)
6 Redes sociais (Facebook, Twitter, Google+, etc.)	1,58	0,77	197 (56,6%)	109 (31,3%)	33 (9,5%)	9 (2,6%)
7 Redes sociais académicas (ResearchGate, Academia.edu, Mendeley, etc.)	2,18	0,96	104 (29,9%)	106 (30,5%)	109 (31,3%)	29 (8,3%)

DP – Desvio-padrão; Moda assinalada a negrito.

Barreiras ao depósito em repositório e publicação em revistas de acesso aberto

Na dimensão seguinte, solicitou-se aos inquiridos que categorizassem o nível de importância atribuída às **Barreiras** que, de acordo com a revisão da literatura efetuada e, sempre que possível paralelamente às barreiras associadas aos REA, são mais frequentemente associadas ao **depósito em repositórios de acesso aberto e em revistas de acesso aberto** (Questão A16).

Todas as barreiras enumeradas são consideradas *Importantes* pelos inquiridos (Quadro 4.13), embora o item “6. Falta de hardware/software para utilização de sistemas de repositórios” seja o único cuja média é inferior a 3 (*Sem opinião*).

Para os inquiridos, a maior barreira é a “10. Falta de políticas /estratégias institucionais de apoio” ($M=3.79$, $DP=1.19$). Ainda com média acima de 3.5 observamos as seguintes

barreiras: “Falta de tempo para disponibilizar artigos em acesso aberto” (M=3.70, DP=1.25); “Insuficiente apoio técnico por parte da instituição” (M=3.67, DP=1.06); “Falta de sistema de recompensa pela disponibilização de artigos em acesso aberto” (M=3.64, DP=1.26); “Insuficiente apoio legal por parte da instituição” (M=3.64, DP=1.08); e “Falta de conhecimento sobre as políticas de depósito dos editores” (M=3.58, DP=1.10) (cf. Anexo XIV, Gráfico 4).

Quadro 4.13 - Importância atribuída às barreiras ao depósito em repositório e publicação em revistas de acesso aberto: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens

Importância das barreiras	Média	DP	Nada importante	Pouco importante	Sem opinião	Importante	Muito importante
6.1 Insuficiente apoio técnico por parte da instituição	3,67	1,06	12 (3,4%)	53 (15,2%)	38 (10,9%)	179 (51,4%)	66 (19,0%)
2 Insuficiente apoio legal por parte da instituição	3,64	1,08	11 (3,2%)	60 (17,2%)	42 (12,1%)	167 (48,0%)	68 (19,5%)
3 Falta de sistema de recompensa pela disponibilização de artigos em acesso aberto	3,64	1,26	23 (6,6%)	62 (17,8%)	39 (11,2%)	119 (34,2%)	105 (30,2%)
4 Falta de tempo para disponibilizar artigos em acesso aberto	3,70	1,25	24 (6,9%)	55 (15,8%)	29 (8,3%)	132 (37,9%)	108 (31,0%)
5 Falta de qualidade das publicações disponibilizadas em acesso aberto	3,39	1,09	21 (6,0%)	67 (19,3%)	51 (14,7%)	174 (50,0%)	35 (10,1%)
6 Falta de hardware/software para utilização de sistemas de repositórios	2,97	1,20	44 (12,6%)	97 (27,9%)	57 (16,4%)	125 (35,9%)	25 (7,2%)
7 Falta de competências para disponibilizar artigos em acesso aberto	3,30	1,28	33 (9,5%)	85 (24,4%)	41 (11,8%)	123 (35,3%)	66 (19,0%)
8 Falta de interesse na inovação científica	3,12	1,36	57 (16,4%)	76 (21,8%)	40 (11,5%)	118 (33,9%)	57 (16,4%)
9 Falta de políticas nacionais/regionais de apoio	3,50	1,12	22 (6,3%)	56 (16,1%)	49 (14,1%)	168 (48,3%)	53 (15,2%)
10 Falta de políticas /estratégias institucionais de apoio	3,79	1,19	20 (5,7%)	41 (11,8%)	47 (13,5%)	123 (35,3%)	117 (33,6%)
11 Falta de conhecimento sobre o caráter obrigatório das políticas institucionais	3,57	1,11	18 (5,2%)	47 (13,5%)	70 (20,1%)	143 (41,1%)	70 (20,1%)
12 Falta de conhecimento sobre as políticas de depósito dos editores	3,58	1,10	15 (4,3%)	52 (14,9%)	68 (19,5%)	143 (41,1%)	70 (20,1%)
13 Falta de interesse na disponibilização de artigos em acesso aberto	3,44	1,29	40 (11,5%)	51 (14,7%)	48 (13,8%)	134 (38,5%)	75 (21,6%)

DP – Desvio-padrão; Moda assinalada a negrito.

Incentivos à utilização do Acesso Aberto

Seguindo a mesma lógica da questão anterior, os inquiridos foram questionados relativamente à importância atribuída aos **incentivos** identificados como frequentemente associados ao depósito em repositórios de acesso aberto e em revistas de acesso aberto (Questão A17).

Alguns incentivos são classificados como particularmente importantes (Quadro 4.14), destacando-se a “Formação/*workshops* aos investigadores” (M=4.07, DP=1.17) e o “Sistema de garantia de qualidade das publicações em revistas e repositórios em acesso aberto” (M=4.02, DP=1.12). Têm a moda na opção *Muito Importante* os itens “Formação/*workshops* aos investigadores” e “Projetos financiados para disponibilização de artigos em acesso aberto” (46.0% e 42.0%, respetivamente).

Não obstante todos os incentivos terem sido valorizados pela maioria dos inquiridos, o que recebeu, em média, menor grau de importância foi o “Requisito obrigatório dos financiadores dos projetos de investigação” (M=3.55, DP=1.41) (cf. Anexo XIV, Gráfico 5).

Quadro 4.14 – Importância atribuída aos incentivos ao depósito em repositório de acesso aberto e em revistas de acesso aberto: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens

Importância atribuída aos incentivos	Média	DP	Nada importante	Pouco importante	Sem opinião	Importante	Muito importante
1 Apoio técnico à publicação e/ou depósito em acesso aberto	4,00	1,05	23 (6,6%)	10 (2,9%)	25 (7,2%)	177 (50,9%)	113 (32,5%)
2 Apoio legal à publicação e/ou depósito em acesso aberto (direitos sobre propriedade intelectual)	4,00	1,06	23 (6,6%)	8 (2,3%)	33 (9,5%)	165 (47,4%)	119 (34,2%)
3 Sistema de garantia de qualidade das publicações em revistas e repositórios em acesso aberto	4,02	1,12	30 (8,6%)	4 (1,1%)	21 (6,0%)	168 (48,3%)	125 (35,9%)
4 Repositório institucional em acesso aberto	3,85	1,12	31 (8,9%)	4 (1,1%)	50 (14,4%)	164 (47,1%)	99 (28,4%)
5 Repositório nacional em acesso aberto	3,80	1,13	31 (8,9%)	5 (1,4%)	62 (17,8%)	155 (44,5%)	95 (27,3%)
6 Comunidade de partilha de artigos disponibilizados em acesso aberto	3,74	1,11	30 (8,6%)	6 (1,7%)	71 (20,4%)	158 (45,4%)	83 (23,9%)
7 Formação/workshops aos investigadores	4,07	1,17	26 (7,5%)	14 (4,0%)	28 (8,0%)	120 (34,5%)	160 (46,0%)
8 Requisito obrigatório da instituição em que realiza investigação	3,67	1,22	35 (10,1%)	19 (5,5%)	66 (19,0%)	134 (38,5%)	94 (27,0%)
9 Projetos financiados para disponibilização de artigos em acesso aberto	4,00	1,20	30 (8,6%)	12 (3,4%)	32 (9,2%)	128 (36,8%)	146 (42,0%)
10 Atribuição de carga horária para disponibilização de artigos em acesso aberto	3,73	1,16	27 (7,8%)	22 (6,3%)	66 (19,0%)	135 (38,8%)	98 (28,2%)
11 Disponibilização de artigos em acesso aberto como critério específico na avaliação docente	3,76	1,24	29 (8,3%)	35 (10,1%)	41 (11,8%)	128 (36,8%)	115 (33,0%)
12 Autorização das editoras para o depósito em repositórios institucionais	3,64	1,45	66 (19,0%)	9 (2,6%)	26 (7,5%)	132 (37,9%)	115 (33,0%)
13 Requisito obrigatório dos financiadores dos projetos de investigação	3,55	1,41	65 (18,7%)	10 (2,9%)	37 (10,6%)	141 (40,5%)	95 (27,3%)

DP – Desvio-padrão; Moda assinalada a negrito.

Percepções face à disponibilização da produção científica em Acesso Aberto

A questão seguinte apresentava aos inquiridos várias afirmações, retiradas da literatura, relativas à **disponibilização da produção científica em acesso aberto**, para que manifestassem o seu grau de concordância relativamente às mesmas (Questão A18).

A afirmação que recebeu maior concordância foi “Aumenta a visibilidade e o impacto (citações) da minha investigação” ($M=4.32$, $DP=0.96$).

Com a resposta mais frequente em *Concordo totalmente* observamos ainda: “Acredito no conceito de acesso aberto à produção científica” (47.1%); “Valoriza a reputação da minha instituição” (44.5%); “Gosto de ser reconhecido(a) como autor(a) dos artigos que disponibilizo” (48.3%).

A afirmação que recebeu menor concordância foi “Não identifico vantagens na disponibilização de produção científica em acesso aberto” ($M=2.63$, $DP=0.77$), em que a resposta mais frequente foi *Sem opinião* (46.6%).

Quadro 4.15 - Concordância com a disponibilização de produção científica em acesso aberto: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens

Concordância com disponibilização em acesso aberto	Média	DP	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
1 Acredito no conceito de acesso aberto à produção científica	4,28	0,97	20 (5,7%)	1 (0,3%)	4 (1,1%)	159 (45,7%)	164 (47,1%)
2 Aumenta a visibilidade e o impacto (citações) da minha investigação	4,32	0,96	18 (5,2%)	2 (0,6%)	9 (2,6%)	140 (40,2%)	179 (51,4%)
3 Promove a colaboração com outros investigadores	4,22	0,97	19 (5,5%)	2 (0,6%)	13 (3,7%)	162 (46,6%)	152 (43,7%)
4 Valoriza a reputação da minha instituição	4,17	1,06	24 (6,9%)	4 (1,1%)	15 (4,3%)	150 (43,1%)	155 (44,5%)
5 Melhora a minha reputação enquanto investigador(a)	4,11	1,01	21 (6,0%)	5 (1,4%)	20 (5,7%)	170 (48,9%)	132 (37,9%)
6 Gosto de ser reconhecido(a) como autor(a) dos artigos que disponibilizo	4,25	1,01	20 (5,7%)	3 (0,9%)	15 (4,3%)	142 (40,8%)	168 (48,3%)
7 Tenho alguma preocupação quanto aos meus direitos de autor	3,84	1,08	21 (6,0%)	15 (4,3%)	66 (19,0%)	144 (41,4%)	102 (29,3%)
8. Tenho receio de ser vítima de plágio	3,50	1,12	24 (6,9%)	32 (9,2%)	108 (31,0%)	114 (32,8%)	70 (20,1%)
9 Não devemos oferecer informações sobre a investigação produzida na nossa instituição	2,73	0,81	17 (4,9%)	112 (32,2%)	177 (50,9%)	32 (9,2%)	10 (2,9%)
10 Não me agrada disponibilizar livremente artigos científicos cuja preparação exigiu muito tempo e esforço	2,86	0,91	18 (5,2%)	97 (27,9%)	167 (48,0%)	46 (13,2%)	20 (5,7%)
11 O processo de depósito e/ou publicação é complexo	3,13	1,21	57 (16,4%)	33 (9,5%)	97 (27,9%)	131 (37,6%)	30 (8,6%)
12 Não identifico vantagens na disponibilização de produção científica em acesso aberto	2,63	0,77	18 (5,2%)	133 (38,2%)	162 (46,6%)	31 (8,9%)	4 (1,1%)
13 Enquanto investigador(a) de uma instituição pública, acredito que todos os resultados da minha investigação devem ser de livre acesso	3,82	1,08	23 (6,6%)	12 (3,4%)	66 (19,0%)	149 (42,8%)	98 (28,2%)

DP – Desvio-padrão; Moda assinalada a negrito.

Perceções face à pesquisa e citação de artigos científicos em Acesso Aberto

Para finalizar esta parte do questionário, e à semelhança da questão anterior, a questão seguinte solicitava o grau de **concordância**, mas desta vez relativamente a afirmações

relacionadas com a **pesquisa e citação de artigos científicos em acesso aberto**, portanto numa lógica do investigador enquanto consumidor de informação (Questão AI9).

A maior concordância foi observada no item “Aceder a artigos em acesso aberto poupa tempo e dinheiro” ($M=4.36$, $DP=0.96$), com 54,3% das respostas na opção *Concordo totalmente* (Quadro 4.16).

Na maioria, os inquiridos rejeitam a ideia de não reconhecer vantagens na pesquisa e citação de artigos científicos em acesso aberto, pois a menor concordância ocorreu no item “Não reconheço vantagens no acesso aberto à produção científica” ($M=2.61$, $DP=0.76$), com 46,8% de respostas em *Sem opinião* e 40,5% em *Discordo*.

Quadro 4.16 - Concordância com pesquisa e citação de artigos científicos em acesso aberto: Médias, desvios-padrão e frequências absolutas e relativas nos itens

Concordância com a pesquisa e citação de artigos científicos em acesso aberto	Média	DP	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
1 Aceder a artigos em acesso aberto poupa tempo e dinheiro	4,36	0,96	18 (5,2%)	2 (0,6%)	5 (1,4%)	134 (38,5%)	189 (54,3%)
2 Não tenho confiança nas publicações disponibilizadas em acesso aberto	3,06	0,89	19 (5,5%)	50 (14,4%)	192 (55,2%)	66 (19,0%)	21 (6,0%)
3 Tenho receio de violar os direitos de autor	3,41	0,98	20 (5,7%)	30 (8,6%)	123 (35,3%)	139 (39,9%)	36 (10,3%)
4 Não sei onde pesquisar artigos científicos em acesso aberto	2,93	0,84	14 (4,0%)	80 (23,0%)	181 (52,0%)	61 (17,5%)	12 (3,4%)
5 Não reconheço vantagens no acesso aberto à produção científica	2,61	0,76	15 (4,3%)	141 (40,5%)	163 (46,8%)	22 (6,3%)	7 (2,0%)

DP – Desvio-padrão; Moda assinalada a negrito.

Finalizamos a apresentação e análise de dados, com um conjunto alargado de informação recolhido, por tema, com recurso a um conjunto de itens com respostas de tipo Likert. A análise dos resultados para cada item foi efetuada com recurso a estatística descritiva, o que permitiu compreender em pormenor o conhecimento, as práticas e as perceções dos inquiridos.

Porém, para o estudo da relação entre variáveis com recurso a estatística inferencial, o número extenso de variáveis dificulta a inteligibilidade dos resultados, dispersando a informação. Nesse sentido, procedemos à redução do número de variáveis com recurso à Análise em Componentes Principais (ACP), que apresentamos no próximo ponto.

4.1.3 Redução do número de variáveis com recurso à Análise em Componentes Principais (ACP)

A Análise em Componentes Principais (ACP) permite, para cada tema, agregar os itens pelo seu conteúdo dando lugar a novas variáveis, e desta forma reduzir o número de cruzamentos entre variáveis, clarificando os resultados.

Em cada cálculo começamos por avaliar a adequação da amostra através do Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), verificamos o rácio sujeito/número de itens e a factorabilidade da matriz de correlações com o Bartlett's Test of Sphericity (Leong & Austin, 2006). Para Kaiser (1974), um valor de KMO de .90 poderia ser considerado “maravilhoso”, .80 “meritório” e .70 “mediano”. O *Bartlett's Test of Sphericity* (Bartlett, 1951), quando significativo, informa-nos da existência de relações entre as variáveis, condição necessária à factorização. Para garantir a estabilidade da solução fatorial é recomendável que o número de sujeitos seja, pelo menos, cinco vezes superior ao número de itens.

Com vista ao incremento da interpretabilidade da estrutura fatorial foi efetuada rotação ortogonal varimax (Yela, 1997). Na rotação da matriz fatorial a variância dos fatores é redistribuída de modo a obter um padrão fatorial mais simples e teoricamente mais significativo.

Para identificar o número de fatores a reter, considerou-se o valor próprio superior a 1 (critério de Kaiser), foi analisado o *Scree Plot* de Cattell, a interpretabilidade e sentido teórico do fator (Stevens, 1986; Costello & Osborne, 2005).

Para cada análise são apresentadas as saturações fatoriais, as comunalidades, e homogeneidade dos itens (Stevens, 1986). As comunalidades são a medida em que o item em questão pode ser explicado pelos outros itens. Um valor ideal para as comunalidades é acima de .400, mas é satisfatório se o fator contiver vários itens nestas condições.

As estatísticas descritivas, médias e desvios-padrão foram omitidas nas tabelas por terem sido apresentadas aquando da análise descritiva de todo o instrumento.

Para obter a pontuação do sujeito em cada fator foi efetuado o somatório dos itens que saturavam preferencialmente nesse fator e dividido o total de cada sujeito pelo número de itens. Este procedimento permite comparar as pontuações entre fatores, independentemente do seu número de itens já que passam a ser expressos na mesma métrica.

Para cada fator é comunicada a amplitude, a média e o desvio-padrão, é efetuado o estudo de valores extremos (*outliers*) e da distribuição. São considerados valores *outliers* as observações que se distanciarem $\pm 2.5DP$ da média e são acomodados pelo procedimento

de *winsorização* (Howell, 2011). No estudo da distribuição são calculadas a assimetria e o achatamento padronizados, estes índices quando superiores a 2 informam-nos que existe uma diferença estatisticamente significativa relativa à curva normal para $p < .05$ (Cramer, 1997). Para a seleção das provas estatísticas também foi levado em consideração o tamanho da amostra e o Teorema do Limite Central (Murteira *et al.*, 2001).

4.1.3.1 Atividade de Ensino e Recursos Educacionais Abertos

Todas as questões seguidas de um conjunto de itens com respostas em formato de tipo Likert, sobre o tema dos Recursos Educacionais Abertos, foram sujeitas a Análise em Componentes Principais. A ordem de apresentação dos resultados segue a lógica e sequência do questionário.

Conhecimento de Recursos Educacionais Abertos (AE2)

O KMO foi adequado (.874) e o Bartlett's Test of Sphericity foi significativo ($\chi^2(15)=1561.67$, $p < .000$). O rácio Sujeito/nº de itens foi 58. Estes resultados vão no sentido da adequação do tamanho da amostra e da matriz de correlações e, por isso, permitem-nos prosseguir com os cálculos.

Apenas um fator obteve magnitude superior a 1 (valor próprio=4.29) e explica 71.57% da variância total. A observação do Scree Plot também deixa clara a existência de um único fator nos itens que avaliam o conhecimento.

As saturações fatoriais, comunicações e correlações corrigidas obtiveram valores altos em todos os itens, o que nos informa que todos eles contribuem para a avaliação do conhecimento (Quadro 4.17). O alfa de Cronbach obteve o valor de .92, que é indicador de muito boa consistência interna dos itens.

Concluimos terem os itens avaliados condições para ser obtida uma medida única do **Conhecimento**.

Para obtenção da pontuação dos sujeitos foi efetuado o somatório das respostas aos seis itens dividido pelo número de itens. A pontuação do sujeito fica dentro da amplitude de resposta (1 a 4), o que facilita a interpretação dos resultados, e uma maior pontuação corresponde a uma percepção, por parte do sujeito, de maior conhecimento.

As pontuações oscilaram entre 1 e 4, com uma média de 1.94 (DP=0.78). Foram identificados e sete *outliers* superiores que foram acomodados através de *winsorização*.

Após acomodação dos *outliers* a assimetria padronizada foi de 5 e o achatamento padronizado de -1.54.

Quadro 4.17 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens do Conhecimento de REA

	saturação	comunalidade	Correlação corrigida
1 Conceito de REA	,856	,734	,79
2 Repositórios REA	,876	,767	,81
3 Licenças abertas	,849	,722	,77
4 Políticas institucionais REA	,889	,791	,82
5 Direitos autor/Propriedade intelectual	,739	,547	,64
6 Iniciativas internacionais REA	,857	,735	,78
Valor próprio	4.29		
Variância explicada	71.57%		
Alfa de Cronbach	.92		

Frequência de utilização de recursos como base de apoio para os materiais didáticos (AE5)

No grupo de itens AE5, o *Bartlett's test of Sphericity* foi significativo ($\chi^2(10)=235.49$, $p<.000$), o que nos indica existirem entre os cinco itens correlações significativas. Porém, o valor do KMO foi baixo, .546.

Dois fatores obtiveram valores próprios superiores a 1, 1.85 e 1.14 respectivamente, que explicam 37.07% e 22.86% da variância total. Não há, contudo, um decréscimo claro da variância nos fatores seguintes (18.49% e 14.43%), o que é evidente na análise do *Scree Plot*, não ficando claro o número de fatores a reter.

O item 4 obteve uma comunalidade inferior a .40 (.19) e os restantes itens superaram este valor.

Foi efetuada nova ACP, forçando a análise a dois fatores com rotação varimax. Nesta análise saturaram preferencialmente no primeiro fator os itens 1 (.90) e 2 (.87), e no segundo fator os itens 3 (.77), 4 (.36) e 5 (.78). Por o primeiro fator ser constituído por apenas 2 itens, não foi calculado o alfa de Cronbach. No segundo fator este índice foi de .35, portanto inaceitável.

Em seguida, avalíamos a plausibilidade de estes cinco itens serem considerados unidimensionais, forçando a ACP a um fator. Nesta solução fatorial apenas os itens 1 e 2

obtiveram comunalidades superiores a .40, ou seja, três dos cinco itens têm comunalidades inferiores ao recomendado.

Todos os itens obtiveram saturações no primeiro fator acima de .40, mas o alfa de Cronbach foi baixo (.53), com três correlações corrigidas abaixo de .30, e sem benefício para a consistência interna com a exclusão de qualquer dos itens.

Ao fazermos a matriz de correlações entre os cinco itens, verificamos que apenas os itens 1 e 2 apresentam uma correlação relevante (.63), sendo todas as restantes correlações de baixa magnitude (inferiores a .30). Em média, a correlação entre as restantes variáveis foi de .13.

Após este estudo, concluímos não haver suporte empírico para obter novas variáveis, em menor número, agregando as cinco variáveis originais. Estas variáveis foram então estudadas tendo em conta o seu contributo individual.

Publicação de materiais didáticos (AE6)

O KMO foi suficiente (.729) e o Bartlett's Test of Sphericity foi significativo ($\chi^2(15)=302.99$, $p<.000$). O rácio sujeito/nº de itens foi 58. Estes resultados vão no sentido da adequação do tamanho da amostra e da matriz de correlações e, por isso, permitem-nos prosseguir com os cálculos.

Na primeira ACP, emergiram dois fatores com valores próprios superiores a 1 (2.32 e 1.08). O primeiro fator explica o dobro da variância do segundo, ficando este próximo do terceiro (38.59%, 18.04%, 13.74%). Na distribuição dos itens pelos fatores, apenas o item 1 satura no segundo fator. O *Sree Plot* também indicia a existência de um único fator.

Foi então feita nova análise forçada a 1 fator. O item 1 não satura neste fator mas todos os restantes obtiveram saturações adequadas. O item 2 obteve uma comunalidades inferior a .40 e os restantes itens (3 a 6) superaram este ponto de corte (Quadro 4.18).

Calculado o alfa de Cronbach com exclusão do item 1, este obteve o valor de .70, que pode ser considerado suficiente e as correlações corrigidas foram todas adequadas.

Foi então criado um índice para a **Publicação**, com os itens 2 a 6, somando as respostas dos sujeitos e dividindo pelo número de itens.

As pontuações oscilaram entre 1 e 3.6, com uma média de 1.80 (DP=0.59) Foram identificados três *outliers* superiores que foram *winsorizados*.

A assimetria padronizada foi de 2.63 e o achatamento padronizado foi de 3.08.

Quadro 4.18 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens da Frequência de publicação de materiais didáticos

	Saturação	Comunalidade	Correlação corrigida
1 LMS - Learning Management System (Moodle, Blackboard, etc.)	-,004	,000	-
2 Website pessoal	,595	,354	,39
3 Repositório institucional	,656	,431	,44
4 Repositório de Recursos Educacionais Abertos (REA)	,749	,561	,54
5 Redes sociais (Facebook, Twitter, Google+, etc.)	,661	,436	,44
6 Redes sociais académicas (ResearchGate, Academia.edu, Mendeley, etc.)	,730	,533	,51
Valor próprio	2.32		
Variância explicada	38.59		
Alfa de Cronbach	.70		

Atividades relativas aos REA (AE7)

O KMO foi adequado (.871) e o Bartlett's Test of Sphericity foi significativo ($\chi^2(15)=1266.18$, $p<.000$). O rácio sujeito/nº de itens foi 58. Estes resultados vão no sentido da adequação do tamanho da amostra e da matriz de correlações e, por isso, permitem-nos prosseguir com os cálculos.

Na ACP, apenas um fator obteve valor próprio superior a 1 (4.06), este fator explica 67.58% da variância total. A unidimensionalidade é também clara na análise do *Scree Plot*.

Todos os itens obtiveram comunalidades elevadas (acima de .70) e saturações iguais ou superiores a .60.

As correlações corrigidas foram, como seria de esperar neste contexto, elevadas e o alfa de Cronbach muito bom, .90.

Estes resultados sustentam a possibilidade de se obter uma pontuação por sujeito resultante da conjugação destes itens, obtendo-se uma boa medida da **Frequência das atividades relativas ao REA**.

As pontuações variaram entre 1 e 3.67, com uma média de 2.00 (DP=0.72).

Não foram encontradas pontuações outliers. A assimetria padronizada foi de .86, e o achatamento padronizado de 4.88.

Quadro 4.19 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens Atividades com REA

	Saturação	Comunalidade	Correlação corrigida
1 Reutilizo REA existentes no formato original	,775	,600	,68
2 Adapto REA existentes ao contexto das minhas necessidades	,820	,672	,73
3 Partilho REA adaptados por mim	,832	,693	,75
4 Partilho REA produzidos por mim	,867	,752	,79
5 Pesquisa em repositórios de REA	,849	,720	,77
6 Publico em repositórios de REA	,786	,618	,69
Valor próprio	4.06		
Variância explicada	67.58%		
Alfa de Cronbach	.90		

Utilização de REA

A utilização de REA é uma variável central nos nossos objetivos. Para obter uma variável representativa do conceito incluímos na ACP os itens da questão AE7 e os itens AE5.5 e AE6.4.

O KMO foi adequado (.886) e o Bartlett's Test of Sphericity foi significativo ($\chi^2(28)=1796.61$, $p<.000$). O rácio sujeito/nº de itens foi 43.5. Estes resultados vão no sentido da adequação do tamanho da amostra e da matriz de correlações.

Na ACP apenas um fator obteve valor próprio superior a 1 (5.04), sendo que este fator explica 62.97% da variância total. A análise do *Scree Plot* aponta no mesmo sentido.

Todos os itens obtiveram comunalidades adequadas (acima de .50) e saturações iguais ou superiores a .71 (Quadro 4.20).

As correlações corrigidas foram elevadas e o alfa de Cronbach muito bom, .92.

Estes resultados sustentam a possibilidade de se obter uma pontuação por sujeito resultante da conjugação destes itens, obtendo-se uma boa medida da **Utilização** de REA.

As pontuações variaram entre 1 e 3.63, com uma média de 2.00 (DP=0.69).

Não foram encontradas pontuações outliers. A assimetria padronizada foi de -0.67, e o achatamento padronizado de -4.46.

Quadro 4.20 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens Utilização de REA

	Saturação	Comunalidade	Correlação corrigida
AE7.1 Reutilizo REA existentes no formato original	,769	,592	,696
AE7.2 Adapto REA existentes ao contexto das minhas necessidades	,805	,647	,736
AE7.3 Partilho REA adaptados por mim	,799	,639	,730
AE7.4 Partilho REA produzidos por mim	,827	,684	,761
AE7.5 Pesquisa em repositórios de REA	,862	,744	,806
AE7.6 Publico em repositórios de REA	,801	,642	,733
AE5.5 Frequência utilização - REA	,769	,591	,694
AE6.4 Frequência publicação materiais didáticos - Repositório REA	,705	,498	,619
Valor próprio	5.04		
Variância explicada	62.97%		
Alfa de Cronbach	.916		

Barreiras à utilização de REA (AE8)

O KMO foi adequado (.858) e o Bartlett's Test of Sphericity foi significativo ($\chi^2(78)=2063.68$, $p<.000$). O rácio sujeito/nº de itens foi de cerca de 27. Estes resultados vão no sentido da adequação do tamanho da amostra e da matriz de correlações e, por isso, permitem-nos prosseguir com os cálculos.

Três fatores obtiveram valores próprios superiores a 1 (Quadro 4.21) e no seu conjunto explicam 62.42% da variância total.

Quadro 4.21 - Valores próprios, variância explicada e acumulada dos componentes das Barreiras à utilização de REA

Componente	Valores próprios	Variância explicada	Variância acumulada
1	5,54	42,62	42,62
2	1,34	10,33	52,95
3	1,24	9,53	62,49

No primeiro fator saturam os itens 7, 10, 11, 12 e 13 (Quadro 4.22). Todos os itens obtiveram bons valores de saturação fatorial, comunalidades e correlação corrigida. O alfa de Cronbach foi de .86. As pontuações variaram entre 1 e 5 com uma média de 3.55

(DP=1.00). Os 11 *outliers* inferiores foram *winsorizados*, e após este procedimento, a assimetria padronizada foi de -3.97 e o achatamento padronizado de -1.52.

No segundo fator saturaram preferencialmente os itens 5, 6, 8 e 9, igualmente com valores de saturação fatorial, comunalidades e correlações corrigidas muito boas. O alfa de Cronbach foi de .73, o que é bastante satisfatório se tivermos em consideração que é composto apenas por 4 itens. As pontuações variaram entre 1 e 5 com uma média de 3.17 (DP=0.84). Cinco pontuações inferiores foram consideradas *outliers*. A assimetria padronizada foi de 0.33 e o achatamento padronizado de -1.36.

Por fim, o terceiro fator é composto pelos itens 1, 2, 3 e 4, também com bons indicadores de pesos fatoriais, comunalidades e correlações corrigidas. O alfa de Cronbach foi de .74. As pontuações oscilaram entre 1 e 5 com uma média de 3.67 (DP=0.84). Foram identificados e acomodados 6 *outliers* inferiores. A assimetria padronizada foi de -4.44 e o achatamento padronizado de 0.57.

Quadro 4.22 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens relativos às Barreiras à utilização de REA

	F1	F2	F3	h ²	r
12 Falta de políticas/ estratégias institucionais de apoio	,807	,015	,392	,805	.73
11 Falta de políticas nacionais/regionais de apoio	,794	,150	,232	,706	.71
13 Falta de interesse na criação e adaptação de REA	,732	,356	,146	,684	.82
10 Falta de interesse na inovação pedagógica	,726	,419	-,038	,703	.66
7 Falta de competências para criar ou adaptar REA	,537	,359	,326	,523	.58
8 Falta de REA culturalmente relevantes	,306	,781	,137	,721	.69
6 Falta de hardware/ software para criar ou adaptar REA	,025	,685	,335	,583	.48
9 Falta de REA na língua nativa do utilizador	,291	,657	-,070	,522	.45
5 Falta de qualidade dos REA existentes	,112	,640	,311	,519	.49
1 Insuficiente apoio técnico por parte da instituição	,135	,197	,841	,764	.64
2 Insuficiente apoio legal por parte da instituição	,194	,192	,833	,768	.72
3 Falta de sistema de recompensa pela criação de REA	,468	,017	,491	,461	.76
4 Falta de tempo para criar ou adaptar REA	,359	,198	,442	,363	.78
Valor próprio	5,54	1,34	1,24		
Variância explicada	42,62	10,33	9,53		
Alfa de Cronbach	.86	.73	.74		

Os três fatores obtidos estatisticamente são aceitáveis do ponto de vista teórico, sendo representados da seguinte forma: o fator 1, que denominámos de **Barreiras Pessoais e Políticas**, agrega itens pessoais, a nível das competências e do interesse na inovação pedagógica em geral e da criação e adaptação dos REA em particular, bem como os itens de natureza política ou estratégica, relativo a mecanismos de apoio.

Por sua vez, o fator 2, que nomeámos como **Barreiras na qualidade e adequação dos REA**, dizem respeito aos itens que estão relacionados com os Recursos Educacionais Abertos propriamente ditos, nomeadamente a nível da sua qualidade, relevância cultural e idioma, bem como a ferramentas tecnológicas (*hardware e software*) necessárias para a sua produção ou adaptação.

O terceiro fator, **Barreiras institucionais**, é o que representa os mecanismos de apoio institucionais, quer em termos de apoio técnico e legal por parte da instituição, quer a nível de sistemas de recompensa. O item 4 (falta de tempo para criar ou adaptar REA) foi inicialmente considerado como um item integrado na tipologia de barreiras pessoais. Contudo, a partir da análise estatística obtida, é possível admitir que este item possa ter sido interpretado pelos respondentes como um fator institucional, num período em que as solicitações institucionais são exigentes a nível do tempo despendido.

Incentivos à utilização de REA (AE9)

O KMO foi adequado (.867) e o *Bartlett's Test of Sphericity* foi significativo ($\chi^2(78)=1614.36$, $p<.000$). O rácio sujeito/nº de itens foi de cerca de 32. Estes resultados vão no sentido da adequação do tamanho da amostra e da matriz de correlações e, por isso, permitem-nos prosseguir com os cálculos.

Três fatores obtiveram valores próprios superiores a 1 num total de 65.24% de variância explicada. O primeiro fator obteve um valor próprio de 4.85 com uma variância de 44.08%, o segundo 1.20 (10.94%) e o terceiro 1.13 (10.23%). Estes resultados indiciam uma medida unifatorial, o que é confirmado pela observação do Scree Plot. Foi então forçada a ACP a um fator para verificar se todos, ou a maioria dos itens, saturavam no primeiro fator.

Todos os itens obtiveram saturações acima de .32 (Quadro 4.23). As comunalidades variaram entre .14 (item 11) e .64 (item 6). Os itens 3, 4 e 11 obtiveram comunalidades inferiores a .40, mas a média dos 11 itens foi .44. Todas as correlações corrigidas foram significativas sendo a mais baixa a do item 11 (.32). O alfa de Cronbach foi de .86.

Quadro 4.23 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens Incentivos à utilização de REA

	Saturação	Comunalidade	Correlação corrigida
1 Apoio técnico à utilização de REA	,647	,419	,54
2 Apoio legal à utilização de REA (direitos sobre propriedade intelectual)	,638	,407	,52
3 Utilização de REA como critério específico na avaliação docente	,507	,257	,43
4 Atribuição de carga horária para criação e adaptação de REA	,536	,287	,47
5 Sistema de garantia de qualidade dos REA	,685	,469	,61
6 Formação/workshops aos docentes	,798	,636	,71
7 Comunidade de partilha de REA	,783	,613	,68
8 Plataforma institucional para partilha de REA	,771	,594	,66
9 Plataforma regional/nacional para partilha de REA	,685	,469	,57
10 Projetos financiados para a utilização de REA	,743	,552	,66
11 Obrigatoriedade de partilha dos materiais didáticos produzidos	,380	,144	,32
Valor próprio	4.85		
Variância explicada	44.08%		
Alfa de Cronbach	.857		

A variável Incentivos à utilização de REA, obtida a partir dos itens AE9, mostrou propriedades adequadas, para a sua utilização como medida composta. Foram identificadas 5 pontuações outliers que foram winsorizadas. O valor mínimo foi de 2.40 e o máximo de 5.00, com uma média de 3.89 (DP=0.64). A assimetria padronizada foi de -2.92 e o achatamento de -2.43.

Perceções face à criação e partilha de REA (AE10)

O KMO foi adequado (.850) e o *Bartlett's Test of Sphericity* significativo [$\chi^2(78)=1852$, 07, $p=.000$]. Concluímos ser a amostra e a matriz de correlações adequadas à factorização. Da ACP emergiram três fatores com valores próprios superiores a 1 (4.45; 2.48; 1.14) que no conjunto explicam 62.04% da variância. A observação do *Scree Plot* deixa perceber dois fatores acima do ponto de inflexão da curva. Foi, em seguida, feita nova ACP forçada a dois fatores com rotação varimax. Os dois primeiros fatores explicam respetivamente 34.24% e 19.04% da variância (53.28% da variância total).

No Quadro 4.24 pode ser analisada a distribuição dos itens pelos dois fatores. Todos os itens obtiveram saturações elevadas em um dos dois fatores ($\geq .38$) e os itens 12 (Não identifico vantagens na criação de REA) e 13 (Enquanto docente de uma instituição pública, acredito que todos os materiais que produzo devem ser de livre acesso) obtiveram saturações elevadas em ambos os fatores, com sinais opostos.

Quadro 4.24 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach dos fatores das Percepções face à criação e partilha de REA

	F1	F2	Comunalidade	Correlação corrigida
2 A partilha de REA aumenta a visibilidade e o impacto do trabalho docente	,844	-,042	,714	,747
4 A partilha de REA valoriza a reputação da minha instituição	,826	-,043	,684	,741
5 A partilha de REA melhora a minha reputação enquanto docente	,808	,031	,653	,729
3 A partilha de REA promove a colaboração com outros docentes	,696	-,115	,498	,589
1 Acredito no conceito de educação aberta	,669	-,311	,544	,566
6 Gostaria de ser reconhecido(a) como autor(a) dos recursos que partilho	,610	,276	,448	,421
12 Não identifico vantagens na criação de REA	-,482	,446	,431	E
10 Não me agrada partilhar recursos cuja preparação exigiu muito tempo e esforço	-,198	,856	,771	,735
9 Não devemos oferecer recursos a outras instituições	-,253	,803	,710	,699
8 Não gostaria que os colegas tivessem a vantagem de utilizar os meus recursos	-,155	,784	,638	,671
7 Tenho alguma preocupação quanto aos meus direitos de autor	,261	,518	,337	,241
13 Enquanto docente de uma instituição pública, acredito que todos os materiais que produzo devem ser de livre acesso	,405	-,413	,335	E
11 O processo de criação e partilha é complexo	,142	,380	,165	E
Valor próprio	4,45	2,48		
Variância explicada	34.24%	19.04%		
Alfa de Cronbach	.847	.770		

O fator um refere-se a **Percepções favoráveis à criação e partilha REA**, onde se agrupam os itens que referem vantagens e valorização do docente e da instituição. No segundo fator, no sentido oposto, saturam os itens que correspondem a **Percepções desfavoráveis à criação e partilha de REA**, de maior reserva, individualidade e cooperativismo. Os itens 12 e 13 têm a ver com ambas as percepções, mas em sentidos opostos, não discriminando

entre os dois fatores, tornando-se por isso inúteis. Por este motivo, não foram considerados nos cálculos.

O item 11 foi o item que obteve menor saturação, mas ainda assim acima de .32, a respetiva comunalidade foi inferior a .40 (.17) e a correlação corrigida foi baixa (.25). A sua exclusão incrementou o alfa de Cronbach de .74 para .77.

No fator 1 foram identificados 6 *outliers* inferiores. Após a sua *winsorização*, os resultados variaram entre 2.46 e 5 com uma média de 4.12 (DP=0.64). A assimetria padronizada foi de -4.12 e o achatamento padronizado de -0.98.

No fator 2 foram *winsorizados* 7 *outliers* superiores. As pontuações variaram entre 1 e 4.76 com uma média de 2.70 (DP=0.86). A assimetria padronizada foi de 3.58 e o achatamento padronizado de 1.07.

Perceções face à reutilização de REA (AE11)

O KMO foi baixo, .527, mas o Bartlett's Test of Sphericity significativo [$\chi^2(15)=203, 56$, $p=.000$]. As comunalidades variaram entre .308 e .673, apenas o item 3 obteve a comunalidades abaixo de .40 (Quadro 4.25).

Dois fatores obtiveram valores próprios superiores a 2: 1.77 (29.41%); 1.39 (23.09%). No seu conjunto explicam 52.51% da variância.

O segundo fator obtido não foi de fácil interpretação, tornando-se muito genérico e pouco informativo. O segundo fator obteve um alfa de Cronbach de apenas .521. Tentámos uma ACP forçada a 1 fator, mas apenas dois itens obtiveram comunalidades superiores a .40. Nas saturações, o item 1 obteve uma saturação inferior a .32. Calculado o alfa de Cronbach com os restantes cinco itens, foi obtido o valor de .53.

Apesar de as propriedades métricas não serem as desejáveis, o objetivo da factorização é a redução do número de variáveis em análise e por isso foi mantido. O primeiro fator aponta para **Perceções desfavoráveis**, associadas a dificuldades ou dúvidas relativamente à **reutilização** dos Recursos Educacionais Abertos.

Por sua vez, o segundo fator aponta para **Perceções favoráveis**, sendo composto por dois itens com sentidos opostos e saturações próximas. Se invertermos o segundo item, temos uma medida da percepção das vantagens da reutilização de REA. Desta forma, o sujeito pode ver vantagens na reutilização de REA, mas ter dúvidas quanto à sua reutilização em termos de legitimidade, qualidade e operacionalização.

Quadro 4.25 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach dos fatores da opinião relativa à Reutilização REA

	F1	F2	Comunalidade	Correlação corrigida
4 Receio de violar direitos de autor	,743	,125	,568	.437
5 Não sei onde pesquisar REA	,715	-,280	,589	.334
3 Não é fácil adaptar às minhas necessidades	,552	-,054	,308	.275
2 Apenas reutilizo de quem confio	,497	,419	,422	.528
1 Poupa tempo e dinheiro	,116	,759	,590	^a
6 Não reconheço vantagens na reutilização de REA	,336	-,749	,673	^a
Valor próprio	1.77	1.39		
Variância explicada	29.41	23.09		
Alfa de Cronbach	.521	-		

^a Por se tratar de um fator com apenas dois itens não foi calculada a correlação corrigida.

Em síntese, no domínio da atividade de ensino e Recursos Educacionais Abertos foram criadas a seguintes variáveis:

Conhecimento REA, resultante de uma estrutura unidimensional dos itens da questão AE2, que explica 71.57% da variância total e obteve um alfa de Cronbach de .92.

Publicação REA, também como resultado de uma estrutura unidimensional dos itens da questão AE6, que explica 38.59% da variância total e obteve um alfa de Cronbach de .70.

Frequência das atividades relativas ao REA, na sequência de uma estrutura unidimensional da questão AE7, explica 67.58% da variância com um alfa de .90.

Utilização REA, igualmente unidimensional, agrega itens da questão AE7 e os itens AE5.5 e AE6.4, explica 62.97% da variância e obteve um alfa de .916.

Nas barreiras à utilização de REA, foi considerada uma estrutura tridimensional que no conjunto explica 62.49% da variância, tendo sido criadas as variáveis: **Barreiras Pessoais e Políticas** (alfa=.86); **Barreiras de qualidade e adequação dos REA** (alfa=.73); e **Barreiras Institucionais** (alfa=.74).

Incentivos à utilização de REA, resultado da estrutura unidimensional da questão AE9, explica 44.08% da variância com um alfa de Cronbach de .857.

Nas percepções face à criação e partilha foi retida uma estrutura bidimensional, que explica 53.28% da variância e deu lugar à variáveis: **Percepções favoráveis à criação e partilha de REA** (alfa=.847); **Percepções desfavoráveis à criação e partilha de REA** (alfa =.770).

Nas percepções face à reutilização de REA (questão AE11) resultou igualmente numa estrutura bidimensional, que explica 52.5% da variância e deu origem às seguintes variáveis: **Percepções desfavoráveis** (alfa=.521); e **Percepções favoráveis** (apenas dois itens, não é calculado o alfa).

A frequência de utilização não deu lugar a uma nova variável, por não emergirem fatores com características métricas adequadas.

4.1.3.2 Atividade de Investigação e Acesso Aberto

À semelhança do ponto anterior, as questões seguidas de um conjunto de itens com respostas em formato de tipo Likert, sobre o domínio do Acesso Aberto, foram sujeitas a Análise em Componentes Principais. A ordem de apresentação dos resultados segue também a lógica e sequência do questionário.

Conhecimento de Acesso Aberto (AI1)

O KMO foi adequado (.845) e o Bartlett's Test of Sphericity foi significativo ($\chi^2(15)=1613.15$, $p<.000$). O rácio sujeito/nº de itens foi de 58. Estes resultados vão no sentido da adequação do tamanho da amostra e da matriz de correlações e, por isso, permitem-nos prosseguir com os cálculos.

Apenas um fator obteve o valor próprio superior a 1 (4.19) e explica 69.77% da variância (Quadro 4.26). Todos os itens obtiveram saturações elevadas no primeiro fator. As comunalidades variaram entre .68 e .60 com uma média de .74.

Todas as correlações corrigidas foram elevadas, demonstrando uma boa homogeneidade dos itens. O alfa de Cronbach foi de .91.

Quadro 4.26 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator Conhecimento de AA

	Saturação	Comunalidade	Correlação corrigida
1 Conceito de acesso aberto	,844	,713	,766
2 Repositórios de acesso aberto	,862	,743	,789
3 Revistas científicas em acesso aberto	,846	,716	,770
4 Políticas/mandatos institucionais de acesso aberto	,861	,741	,791
5 Direitos de autor/propriedade intelectual relativos à produção científica	,774	,599	,681
6 Iniciativas internacionais no âmbito do acesso aberto	,821	,674	,740

Valor próprio	4.19
Variância explicada	69.77%
Alfa de Cronbach	.913

Não foram encontradas pontuações *outliers*. A assimetria padronizada foi de 3.14, e o achatamento padronizado foi de 3.83. As pontuações oscilaram entre 1 e 4, com uma média de 2.24 (DP=0.77).

Ficou, assim, criada a variável **Conhecimento** de acesso aberto.

Frequência dos tipos de pesquisa para investigação (AI4)

Os sete itens referentes à frequência com que são efetuados determinados tipos de pesquisa para efeitos de investigação obteve um KMO de .747 e um Bartlett's Test of Sphericity significativo ($\chi^2(28)=916.36$, $p<.000$).

Dois fatores obtiveram valores próprios superiores a 1, respetivamente 3.35 e 1.28, cuja variância explicada foi 41.86% e 16.05%. A superioridade de magnitude do primeiro fator é evidente e a unidimensionalidade deste grupo de itens é corroborada pela análise do *Scree Plot*.

Com exceção do item 1 (Pesquisas em revistas científicas "pagas"), todos os restantes itens obtiveram saturações elevadas no primeiro fator, designado de **Utilização – pesquisas**.

Excluindo o item 1, as comunalidades tiveram uma oscilação entre .31 e .64 com uma média de .64.

Quadro 4.27 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator Frequência dos tipos de pesquisa para investigação

	Saturação	Comunalidade	Correlação corrigida
1 Pesquisas em revistas científicas "pagas"	,158	,025	E
2 Pesquisas em revistas científicas em acesso aberto	,798	,637	,666
3 Pesquisas em repositórios em acesso aberto	,799	,638	,665
4 Pesquisas em redes sociais académicas	,686	,470	,545
5 Pesquisas em motores de pesquisa gerais	,612	,375	,472
6 Pesquisas em motores de pesquisa académicos	,723	,523	,603
7 Pesquisas em bases de dados científicos	,559	,312	,419
8 Bibliotecas online (b-on, etc.)	,608	,370	,481

Valor próprio	3.35
Variância explicada	41.86%
Alfa de Cronbach	.812

Foram detetados e *winsorizados* 5 *outliers* inferiores. A assimetria padronizada foi de 0.48 e o achatamento de -0.67.

A média das pontuações foi de 3.07 (DP=0.49), variando entre 1.83 e 4.00.

Frequência de publicação da produção científica (AI5)

Relativamente aos sete itens sobre frequência de publicação da produção científica foi obtido um KMO de .744 e o Bartlett's Test of Sphericity foi significativo ($\chi^2(21)=321.29$, $p<.000$).

A ACP extraiu dois fatores com valores próprios superiores a 1: 2.38 (34.06%); 1.21 (17.28%). A análise do *Scree Plot* não permite uma decisão clara sobre o número de fatores a reter. Refizemos a ACP, desta vez forçada a dois fatores com rotação varimax. Apenas o item 1 obteve uma clara predominância de saturação no segundo fator. Os itens 3 e 4 obtiveram saturações superiores a .4 no segundo fator, mas saturações mais elevadas no primeiro, que os colocam claramente no primeiro fator. Quando forçamos a ACP a um único fator apenas o item 1 não satura no primeiro fator. Optámos então pela estrutura unifatorial excluindo o item 1, designando o fator extraído por **Utilização - publicação**.

Todas as saturações fatoriais foram elevadas, à exceção do item 1 como foi referido (Quadro 4.28). As comunalidades apenas foram superiores .40 nos itens 6 e 7. Todas as correlações corrigidas foram significativas.

O alfa de Cronbach foi de .68. Este valor, aceitável em contexto de investigação, é indicador de que estes itens apresentam menor consistência interna que os outros fatores que anteriormente foram apresentados, porém com propriedades suficientes para ser usado na redução do número de variáveis. Uma menor consistência interna pode eventualmente implicar um acréscimo do erro tipo II, por não serem identificadas relações entre variáveis que existem na realidade.

Quadro 4.28 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens Frequência de publicação da produção científica

	Saturação	Comunalidade	Correlação corrigida
1 Revistas científicas "pagas"	-,095	,009	E
2 Revistas científicas em acesso aberto	,602	,362	,405
3 LMS	,580	,336	,360
4 Website pessoal	,567	,322	,363
5 Repositório institucional em acesso aberto	,581	,338	,373
6 Redes sociais	,756	,571	,558
7 Redes sociais académicas	,668	,446	,455
Valor próprio	2.38		
Variância explicada	34.06		
Alfa de Cronbach	.68		

Foram *winsorizados* 5 *outliers* superiores. O valor mínimo observado foi 1.00 e o máximo 3.38, com uma média de 2.04 (DP=0.53). A assimetria padronizada foi de 1.63 e o achatamento -1.33.

Barreiras ao depósito em repositório e publicação em revistas em acesso aberto (AI6)

A amostra e a matriz de correlações mostraram-se adequadas à factorização, KMO=.879 e Bartlett's Test of Sphericity foi significativo ($\chi^2(78)=2365.59$, $p<.000$).

Emergiram da ACP três fatores com valores próprios superiores a 1, mas com predominância clara do primeiro valor com um valor próprios de 6.12 e 46.97% de variância explicada. A análise do *Scree Plot* também deixa muito clara a unidimensionalidade deste conjunto de itens.

Todos os itens obtiveram saturações elevadas no primeiro fator. As comunalidades variaram entre .44 e .82, com uma média de .65 (Quadro 4.29).

Todas as correlações corrigidas foram significativas e elevadas. O alfa de Cronbach foi de .903.

Quadro 4.29 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens da importância atribuída às barreiras ao depósito em repositório e publicação em revistas em acesso aberto

	Saturação	Comunalidade	Correlação corrigida
1 Insuficiente apoio técnico por parte da instituição	,632	,824	,566
2 Insuficiente apoio legal por parte da instituição	,694	,803	,624
3 Falta de sistema de recompensa pela disponibilização de artigos em acesso aberto	,611	,488	,535
4 Falta de tempo para disponibilizar artigos em acesso aberto	,678	,506	,620
5 Falta de qualidade das publicações disponibilizadas em acesso aberto	,542	,437	,483
6 Falta de hardware/software para utilização de sistemas de repositórios	,553	,682	,493
7 Falta de competências para disponibilizar artigos em acesso aberto	,664	,615	,605
8 Falta de interesse na inovação científica	,728	,678	,669
9 Falta de políticas nacionais/regionais de apoio	,727	,689	,652
10 Falta de políticas /estratégias institucionais de apoio	,792	,782	,723
11 Falta de conhecimento sobre o caráter obrigatório das políticas institucionais	,751	,692	,670
12 Falta de conhecimento sobre as políticas de depósito dos editores	,772	,639	,702
13 Falta de interesse na disponibilização de artigos em acesso aberto	,712	,608	,644
Valor próprio	6.12		
Variância explicada	46.97%		
Alfa de Cronbach	.903		

Foram *winsorizados* 5 *outliers* inferiores. O valor mínimo obtido foi 1.43 e o máximo 5, com uma média de 3.49 (DP=.80). A assimetria padronizada foi de -.3.66 e o achatamento padronizado de -0.69.

Incentivos ao depósito em repositório e publicação em revistas em acesso aberto (AI7)

Relativamente à adequação da amostra (KMO=.919) e da matriz de correlações [Bartlett's Test of Sphericity: $\chi^2(78)=4529.09$, $p<.000$], os resultados apontam no sentido da adequação à factorização.

Da ACP emergiram três fatores com valores próprios superiores a 1: 8.32 (64.03%); 1.16 (8.95); e 1.03 (7.94%). O distanciamento do primeiro fator relativamente aos seguintes é evidente e a unidimensionalidade é clara na inspeção do *Scree Plot*.

Todos os itens obtiveram elevadas saturações no primeiro fator (Quadro 4.30). A média das comunalidades foi .64 variando entre .44 e .76.

Também as correlações corrigidas foram elevadas e o alfa de Cronbach foi de .95.

Quadro 4.30 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens da importância atribuída aos incentivos ao depósito em repositório e publicação em revistas de acesso aberto

	Saturação	Comunalidade	Correlação corrigida
1 Apoio técnico à publicação e/ou depósito em acesso aberto	,859	,737	,810
2 Apoio legal à publicação e/ou depósito em acesso aberto	,869	,755	,824
3 Sistema de garantia de qualidade das publicações em revistas e repositórios em acesso aberto	,831	,691	,788
4 Repositório institucional em acesso aberto	,865	,748	,824
5 Repositório nacional em acesso aberto	,871	,758	,832
6 Comunidade de partilha de artigos disponibilizados em acesso aberto	,815	,665	,768
7 Formação/workshops aos investigadores	,802	,643	,749
8 Requisito obrigatório da instituição em que realiza investigação	,774	,599	,737
9 Projetos financiados para disponibilização de artigos em acesso aberto	,787	,619	,753
10 Atribuição de carga horária para disponibilização de artigos em acesso aberto	,837	,701	,806
11 Disponibilização de artigos em acesso aberto como critério específico na avaliação docente	,661	,437	,617
12 Autorização das editoras para o depósito em repositórios institucionais	,694	,481	,660
13 Requisito obrigatório dos financiadores dos projetos de investigação	,699	,488	,672
Valor próprio	8.32		
Variância explicada	64.03		
Alfa de Cronbach	.95		

Foram *winsorizados* 20 *outliers* superiores. As pontuações variaram entre 1.67 e 5.00, com uma média de 3.88 (DP=0.82). Foi observada forte assimetria e achatamento padronizados, -9.41 e 5.71.

Perceções face à disponibilização da produção científica em AA (AI8)

O KMO foi de .898 e o Bartlett's Test of Sphericity foi significativo ($\chi^2(78)=3393.76$, $p<.000$), pelo que os resultados apontam no sentido da adequação da amostra e da matriz de correlações à factorização.

Da ACP emergiram dois fatores com valores próprios superiores a 1: 6.31 (48.57%); 2.44 (18.73%). A análise do *Scree Plot* sugere também a existência de dois fatores. Foi efetuada nova ACP forçada a dois fatores com rotação varimax.

No primeiro fator foram sinalizados 16 *outliers* inferiores, e no segundo 13 *outliers* inferiores e 1 superior. Os *outliers* foram *winsorizados*.

O primeiro fator teve como valor mínimo 1.97 e máximo 5.00, com uma média de 4.21 (DP=0.72). A assimetria padronizada foi -10.86 e o achatamento foi de 8.64. No segundo fator a média foi de 3.13 (DP=0.68) oscilando as pontuações entre 1.32 e 4.84.

A assimetria padronizada tomou o valor de -3.89 e o achatamento de 2.06.

Quadro 4.31 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens da disponibilização de produção científica em acesso aberto

	F1	F2	Comunalidade	Correlação corrigida
2 Aumenta a visibilidade e o impacto (citações) da minha investigação	,920	,159	,872	,902
3 Promove a colaboração com outros investigadores	,891	,184	,828	,871
5 Melhora a minha reputação enquanto investigador(a)	,889	,160	,816	,867
1 Acredito no conceito de acesso aberto à produção científica	,889	,057	,793	,839
4 Valoriza a reputação da minha instituição	,859	,178	,770	,824
6 Gosto de ser reconhecido(a) como autor(a) dos artigos que disponibilizo	,774	,278	,676	,744
13 Enquanto investigador(a) de uma instituição pública, acredito que todos os resultados da minha investigação devem ser de livre acesso	,690	,042	,478	,612
10 Não me agrada disponibilizar livremente artigos científicos cuja preparação exigiu muito tempo e esforço	,025	,880	,774	,703
9 Não devemos oferecer informações sobre a investigação produzida na nossa instituição	,072	,843	,716	,663
12 Não identifico vantagens na disponibilização de produção científica em acesso aberto	-,034	,767	,590	,548
8 Tenho receio de ser vítima de plágio	,348	,648	,541	,623
7 Tenho alguma preocupação quanto aos meus direitos de autor	,469	,566	,540	,581

11 O processo de depósito e/ou publicação é complexo	,294	,518	,355	,450
Valor próprio	6,31	2,44		
Variância explicada	48,57	18,73		
Alfa de Cronbach	.941	.815		

Percepções face à pesquisa e citação de artigos científicos em AA (AI9)

O KMO foi de .696 e o Bartlett's Test of Sphericity ($\chi^2(10)=258.77$, $p<.000$),

Apenas um fator obteve o valor próprio superior a 1 (2.17) e explica 43.39% da variância total.

O item 1 obteve a correlação corrigida de .20 e a sua exclusão promove o aumento do alfa de Cronbach de .65 para .70.

Foram identificados 9 *outliers* inferiores e um *outlier* superior, que foram *winsorizados*.

As pontuações oscilaram entre 1.48 e 4.51 com uma média de 3.01 (DP=0.59), a assimetria padronizada foi -1.90 e o achatamento padronizado 1.77.

Quadro 4.32 - Saturações fatoriais, comunalidades e homogeneidade dos itens, variância explicada e alfa de Cronbach do fator dos itens da pesquisa e citação de artigos em acesso aberto

	Saturação	Comunalidade	Correlação corrigida
1 Aceder a artigos em acesso aberto poupa tempo e dinheiro	,342	,117	E
2 Não tenho confiança nas publicações disponibilizadas em acesso aberto	,748	,560	,528
3 Tenho receio de violar os direitos de autor	,713	,509	,464
4 Não sei onde pesquisar artigos científicos em acesso aberto	,731	,535	,498
5 Não reconheço vantagens no acesso aberto à produção científica	,670	,449	,442
Valor próprio	2.17		
Variância explicada	43.39		
Alfa de Cronbach	.696		

Em síntese, no domínio da investigação e do Acesso Aberto, foram criadas as seguintes variáveis:

Conhecimento de acesso aberto, resultante de uma estrutura unidimensional dos itens da questão AI1, que explica 69.77% da variância e obteve um alfa de Cronbach de .913.

Utilização-pesquisas, que emergiu de uma estrutura unidimensional dos itens da questão AI4, explica 41.86% da variância, com um alfa de Cronbach de .812.

Utilização-publicação, com estrutura unidimensional que explica 34.06% com um alfa de .68.

Barreiras, estrutura unidimensional obtida na ACP aos itens da questão AI6, explica 46.97% da variância e com um alfa de .903.

Incentivos, estrutura unidimensional obtida a partir dos itens da questão AI7, explica 64.03% com um alfa de .950.

Nas percepções face à disponibilização da produção científica em AA (AI8), foi extraída uma estrutura bidimensional que explica 67.3% da variância total e deu lugar às variáveis:

Percepções favoráveis à disponibilização da produção científica em AA (alfa=.941);

Percepções desfavoráveis à disponibilização da produção científica em AA (.815).

Percepções face à pesquisa e citação em AA, estrutura unidimensional obtida a partir dos itens da questão AI9 e que explica 43.39% da variância tendo obtido um alfa de .696.

Estas variáveis obtiveram propriedades métricas adequadas à obtenção de uma pontuação por somatório dos seus itens. O somatório dos itens que compõem o fator foi dividido pelo número de itens que o compõem para a obtenção de uma medida com a métrica da escala de resposta e assim de mais fácil interpretação.

Decorrente da análise fatorial efetuada, gostaríamos de deixar uma referência ao instrumento. Tendo em consideração os elevados valores do alfa de Cronbach obtidos nas várias dimensões, o instrumento utilizado revelou-se internamente consistente, bem definido pelos itens e apresentando fatores logicamente coerentes com os que são referidos na literatura.

4.1.4 Análise correlacional dos dados

De forma a perceber o nível de correlação entre os dois domínios, entre as várias dimensões de cada domínio e com as variáveis demográficas e profissionais, procedemos ao cruzamento das principais variáveis do estudo, após a sua redução através da Análise em Componentes Principais.

Para perceber o grau de relação entre as variáveis foram calculadas correlações. Apesar de algumas das variáveis obtidas através da ACP não terem uma distribuição normal, não foram observados desvios severos que pudessem comprometer os resultados, o elevado tamanho da amostra permite-nos considerar o Teorema do Limite Central (Durrett, 2010) e por isso foram calculadas correlações de Pearson, prova estatística paramétrica. Na análise da correlação consideramos a sua significância assumindo como significativas correlações com $p < .05$, não perdendo de vista que se trata de uma amostra grande e a correlação ser sensível ao tamanho da amostra. No que diz respeito ao sinal, numa correlação de sinal positivo ambas as variáveis variam no mesmo sentido (quando uma cresce a outra também cresce), numa correlação de sinal negativo as variáveis variam em sentidos opostos (quando uma cresce a outra decresce). Por fim, a magnitude que traduz a força da associação entre duas variáveis. Para Cohen (1988), a magnitude da correlação pode ser interpretada da seguinte forma:

$\pm .10 \leq r \leq .29$ Fraca

$\pm .30 \leq r \leq .49$ Moderada

$\pm .50 \leq r \leq \pm 1.0$ Forte

Nas variáveis com respostas de tipo Likert foi calculada a alternativa não paramétrica, a correlação de Spearman (Corder & Foreman, 2009), por se tratar de variáveis com nível de mensuração ordinal. A correlação de Spearman é interpretada da mesma forma que a correlação de Pearson.

4.1.4.1 Atividade de Ensino e Recursos Educacionais Abertos

Apresenta-se, de seguida, o cruzamento das principais variáveis referentes à atividade de ensino e Recursos Educacionais Abertos, nomeadamente: conhecimento de REA, utilização de REA, barreiras à utilização de REA, incentivos à utilização de REA e perceções face à criação, partilha e reutilização de REA.

Conhecimento de REA

A correlação mais elevada verificou-se entre o conhecimento relativo aos Recursos Educacionais Abertos e o conhecimento relativo ao Acesso Aberto (.677), o que significa que quem conhece melhor um domínio, conhece também melhor o outro (Quadro 4.33). Também se verificou uma correlação elevada com a utilização de REA (.624), ou seja, quem conhece melhor, revela também uma maior utilização. Foi obtida uma correlação moderada, mas de sentido negativo, com as percepções desfavoráveis à reutilização de REA, ou seja, um maior conhecimento traz consigo também uma percepção mais favorável à reutilização de REA. Foram ainda observadas três correlações significativas, mas com tão baixa magnitude que não têm significado substantivo.

Quadro 4.33 - Correlações entre Conhecimento REA e Utilização REA, Barreiras, Incentivos, Percepções face à criação, partilha e reutilização de REA e Conhecimento AA

	Conhecimento de REA
Utilização de REA	,624**
Barreiras pessoais e políticas	-,070
Barreiras na qualidade e adequação dos REA	,118*
Barreiras institucionais	-,068
Incentivos à utilização de REA	,064
Percepções favoráveis à criação e partilha de REA	,144**
Percepções desfavoráveis à criação e partilha de REA	-,143**
Percepções desfavoráveis à reutilização de REA	-,411**
Percepções favoráveis à reutilização de REA	-,143**
Conhecimento de acesso aberto	,677**

*p<.05; **p<.01.

Utilização de REA

A utilização de REA obteve uma correlação positiva com as percepções favoráveis à criação e partilha de REA e negativa com as percepções desfavoráveis (Quadro 4.34). Contudo, são correlações de baixa magnitude (.250 e -.233, respetivamente). Apesar de a associação ser baixa, os dados revelam alguma tendência para quem utiliza REA ter uma percepção positiva e não negativa face à criação e partilha. A utilização de REA obteve uma correlação negativa com as percepções desfavoráveis à reutilização de REA, fator que, como vimos atrás, está relacionado com as dificuldades e dúvidas associadas à reutilização de REA. A

utilização de REA está ainda moderadamente correlacionada com a utilização de publicações em acesso aberto (.474), mas não com as pesquisas em acesso aberto (.079).

Quadro 4.34 - Correlações entre Utilização de REA e Barreiras, Incentivos e Percepções face à criação, partilha e reutilização de REA e utilização de AA

	Utilização de REA
Barreiras pessoais e políticas	,010
Barreiras na qualidade e adequação dos REA	,188**
Barreiras institucionais	,036
Incentivos à utilização de REA	,153**
Percepções favoráveis à criação e partilha de REA	,250**
Percepções desfavoráveis à criação e partilha de REA	-,233**
Percepções desfavoráveis à reutilização de REA	-,399**
Percepções favoráveis à reutilização de REA	-.204**
Utilização de pesquisas em AA	.079
Utilização de publicações em AA	.474**

*p<.05; **p<.01.

Barreiras à utilização de REA

Barreiras pessoais e políticas

A correlação positiva mais elevada (.593) das barreiras pessoais e políticas foi estabelecida com as barreiras ao depósito em repositório e publicação em revistas de acesso aberto (Quadro 4.36).

Foram encontradas ainda duas correlações significativas, entre as barreiras pessoais e políticas e as percepções favoráveis à criação e partilha de REA (.210) e as percepções face à reutilização de REA (.119), mas de baixa magnitude. A correlação é sensível ao tamanho da amostra, de forma que quanto maior a amostra, menor a magnitude de correlação que atinge a significância estatística. Porém, a significância estatística não implica valor substantivo, esse é analisado a partir da magnitude da correlação. Uma correlação de .21 entre duas variáveis significa que estas variáveis têm em comum 4% de variância, o que poderá não ter interesse teórico.

Quadro 4.35 - Correlações entre Barreiras pessoais e políticas e Percepções face à criação, partilha e reutilização de REA e Barreiras de AA

Barreiras pessoais e políticas

Percepções favoráveis à criação e partilha de REA	,210**
Percepções desfavoráveis à criação e partilha de REA	,087
Percepções desfavoráveis à reutilização de REA	-.179**
Percepções favoráveis à reutilização de REA	-.159**
Barreiras AA	.593**

*p<.05; **p<.01.

Barreiras na qualidade e adequação dos REA

Não se observaram correlações estatisticamente significativas entre as Barreiras na qualidade e adequação dos REA e as percepções face à criação e partilha e face à reutilização de REA (Quadro 4.37).

As barreiras ao depósito em repositório e publicação em revistas de acesso aberto obtiveram uma correlação positiva e moderada com as barreiras na qualidade e adequação dos REA.

Quadro 4.36 – Correlações entre Barreiras na qualidade e adequação dos REA e Percepções face à criação, partilha e reutilização de REA e Barreiras de AA

	Barreiras na qualidade e adequação dos REA
Percepções favoráveis à criação e partilha de REA	.082
Percepções desfavoráveis à criação e partilha de REA	.009
Percepções desfavoráveis à reutilização de REA	-.027
Percepções favoráveis à reutilização de REA	-.034
Barreiras AA	.481**

*p<.05; **p<.01.

Barreiras institucionais

As barreiras institucionais correlacionaram-se de forma elevada (.529) com as barreiras ao depósito em repositório em acesso aberto (Quadro 4.38). Contudo, obtiveram correlações de baixa magnitude com as percepções face à criação, partilha e à reutilização de REA.

Quadro 4.37 – Correlações entre Barreiras institucionais e Percepções face à criação, partilha e reutilização de REA e Barreiras de AA

	Barreiras Institucionais
Percepções favoráveis à criação e partilha de REA	.226*

Percepções desfavoráveis à criação e partilha de REA	.143*
Percepções desfavoráveis à reutilização de REA	-.206**
Percepções favoráveis à reutilização de REA	-.180**
Barreiras AA	.529**

*p<.05; **p<.01.

Incentivos à utilização de REA

Os incentivos à utilização de REA obtiveram uma correlação elevada com os incentivos à utilização do Acesso Aberto (.597). Verificou-se uma correlação moderada (.495) com as percepções favoráveis à criação e partilha de REA. Não se correlacionou com as percepções desfavoráveis face à criação e partilha de REA. Obteve uma correlação negativa moderada com a percepção favorável à reutilização de REA (-.331).

Quadro 4.38 - Correlações entre Incentivos à utilização de REA e Percepções face à criação, partilha e reutilização de REA e Incentivos AA

	Incentivos
Percepções favoráveis à criação e partilha de REA	,495**
Percepções desfavoráveis à criação e partilha de REA	,061
Percepções desfavoráveis à reutilização de REA	-.177**
Percepções favoráveis à reutilização de REA	-.331
Incentivos AA	,597**

*p<.05; **p<.01.

Percepções face à criação, partilha e reutilização de REA

Os resultados apontam para a tendência de quem tem uma percepção favorável à criação e partilha de REA também seja favorável à disponibilização da produção científica em AA (.579) (Quadro 4.40). O mesmo também acontece em sentido inverso, ou seja, uma percepção desfavorável à criação e partilha de REA está associada a uma percepção desfavorável à disponibilização da produção científica em AA (.423).

As percepções desfavoráveis à reutilização de REA obtiveram correlações moderadas negativas com as percepções desfavoráveis à disponibilização da produção científica (-.322) e com a pesquisa e citação em acesso aberto (-.385). Relembremos que o conteúdo dos itens das Percepções relativamente à pesquisa e citação em AA tem uma tonalidade

negativa^{lxix} e que as Percepções desfavoráveis à reutilização de REA nos remetem para as dificuldades e dúvidas e se correlacionam positivamente com a utilização. Uma posição mais cética na disponibilização da produção científica associou-se moderadamente às dificuldades e dúvidas na reutilização de REA.

Quadro 4.39 - Correlações entre as Percepções face à criação, partilha e reutilização de REA com as Percepções face à disponibilização, pesquisa e citação em AA

REA	Percepções favoráveis à criação e partilha de REA	Percepções desfavoráveis à criação e partilha de REA	Percepções desfavoráveis à reutilização de REA	Percepções favoráveis à reutilização de REA
AA				
Percepções favoráveis à disponibilização da produção científica	,579**	-,173**	-.004	-.484**
Percepções desfavoráveis à disponibilização da produção científica	,149**	,423**	-.322**	-.076
Percepções relativamente à pesquisa e citação em AA	,122*	,310**	-.385**	-.016

*p<.05; **p<.01

A matriz das correlações entre todas as variáveis estudadas, relativas aos Recursos Educacionais Abertos, encontra-se no Anexo XV.

^{lxix} 2 Não tenho confiança nas publicações disponibilizadas em acesso aberto; 3 Tenho receio de violar os direitos de autor; 4 Não sei onde pesquisar artigos científicos em acesso aberto; 5 Não reconheço vantagens no acesso aberto à produção científica

4.1.4.2 Atividade de Investigação e Acesso Aberto

Apresenta-se, de seguida, o cruzamento das principais variáveis referentes à atividade de investigação e Acesso Aberto, nomeadamente: conhecimento de AA, utilização de AA, barreiras à utilização de REA e incentivos à utilização de AA.

Conhecimento de AA

O conhecimento de Acesso Aberto obteve uma correlação de .449 com a publicação em repositório institucional e de .299 com a frequência de publicação em revistas científicas (Quadro 4.41). O conhecimento obteve ainda uma correlação baixa (.265) com as perceções favoráveis à disponibilização da produção científica em AA.

Apesar de ter sido obtida uma medida para a utilização de pesquisas em AA e outra para a utilização de publicações em AA, no cruzamento com o conhecimento AA foram utilizados dois itens da primeira variável e dois da segunda, para uma análise mais fina da relação entre as variáveis. Consideradas as variáveis resultantes da ACP, a utilização das pesquisas em AA não se correlacionou com o conhecimento (.072) e a utilização das publicações em AA obteve uma correlação de .497.

Quadro 4.40 - Correlação entre Conhecimento AA e Frequência de pesquisa e publicação, Barreiras, Incentivos, Perceções acerca da disponibilização da produção científica e pesquisa e citação em AA

	Conhecimento AA
Frequência pesquisa - revistas científicas AA	.049 ^a
Frequência pesquisa - repositórios AA	.043 ^a
Frequência publicação - revistas científicas AA	.299 ^{**a}
Frequência publicação - repositório institucional AA	.449 ^{**a}
Barreiras AA	-,052
Incentivos AA	,171 ^{**}
Perceções favoráveis à disponibilização da produção científica em AA	,265 ^{**}
Perceções desfavoráveis à disponibilização da produção científica em AA	-,009
Perceções relativamente à pesquisa e citação em AA	-,155 ^{**}

^a Correlação de Spearman. *p<.05; **p<.01.

Utilização de AA

Relativamente às variáveis relativas à utilização de Acesso Aberto, nomeadamente em relação à pesquisa e publicação, foram observadas algumas correlações com significância estatística, mas de muito baixa magnitude (Quadro 4.42).

Quadro 4.41 - Correlação de Spearman das variáveis de Utilização AA com Barreiras, Incentivos e Percepções

	Frequência pesquisa - revistas científicas AA	Frequência pesquisa - repositórios AA	Frequência publicação - revistas científicas AA	Frequência publicação - repositório institucional AA
Barreiras AA	-,117*	-,135*	,037	,064
Incentivos AA	-,002	-,063	,178**	,205**
Percepções favoráveis à disponibilização da produção científica em AA	-,024	-,021	,185**	,224**
Percepções desfavoráveis à disponibilização da produção científica em AA	-,113*	-,094	-,093	-,043
Percepções relativamente à pesquisa e citação em AA	-,053	-,094	-,166**	-,098

*p<.05; **p<.01.

Barreiras ao depósito em repositório e publicação em revistas de acesso aberto

No que diz respeito às barreiras ao depósito em repositório e à publicação em revistas de acesso aberto, salienta-se que quem tem a percepção da existência de mais barreiras revela uma percepção mais desfavorável à disponibilização da produção científica em Acesso Aberto, o que se verifica através de uma correlação positiva moderada de .411 (Quadro 4.43).

Quadro 4.42 - Correlação entre Barreiras e Percepções acerca da Disponibilização da produção científica e pesquisa e citação em AA

	Barreiras AA
Percepções favoráveis à disponibilização da produção científica em AA	,236**
Percepções desfavoráveis à disponibilização da produção científica em AA	,411**
Percepções relativamente à pesquisa e citação em AA	,225**

*p<.05; **p<.01.

Incentivos à utilização de AA

No que diz respeito à importância atribuída aos incentivos à utilização do Acesso Aberto, verifica-se que, quer os respondentes que têm percepções favoráveis, quer os que têm percepções desfavoráveis à disponibilização da produção científica em AA dão importância aos incentivos, embora a correlação seja de maior magnitude no caso das percepções favoráveis (.613).

Os incentivos obtiveram ainda uma correlação baixa (.291) com as percepções face à pesquisa e citação em AA (Quadro 4.44).

Quadro 4.43 - Correlação entre Incentivos e Percepções acerca da Disponibilização da produção científica e pesquisa e citação em AA

	Incentivos
Percepções favoráveis à disponibilização da produção científica em AA	,613**
Percepções desfavoráveis à disponibilização da produção científica em AA	,438**
Percepções relativamente à pesquisa e citação em AA	,291**

*p<.05; **p<.01.

A matriz das correlações entre todas as variáveis estudadas, relativas ao Acesso Aberto, encontra-se no Anexo XV.

Terminada a apresentação e análise dos principais resultados obtidos com base nas respostas dos 348 participantes no inquérito por questionário, passaremos agora à respetiva discussão.

4.1.5 Discussão dos resultados do questionário

De seguida, iremos proceder a uma discussão dos principais resultados obtidos nesta primeira parte empírica da nossa investigação, tentando seguir a mesma lógica dos temas anteriormente apresentados e analisados, à luz das referências teóricas mais relevantes e de estudos prévios semelhantes.

No que diz respeito à dimensão do **Conhecimento**, no âmbito dos Recursos Educacionais Abertos, verificamos que as respostas se situaram, em média, entre as opções *Suficiente* e *Bom* nos itens Conceito de REA, Repositórios de REA e Direitos de autor. Por sua vez, os itens menos conhecidos pela maioria dos respondentes dizem respeito a Licenças abertas, Políticas institucionais e Iniciativas internacionais no âmbito dos REA, em que a média de respostas foi inferior a *Suficiente*.

Estes dados permitem-nos verificar que a maioria dos respondentes já ouviu falar no conceito de Recursos Educacionais Abertos, tal como não lhes é desconhecida a existência de repositórios de REA. No entanto, e à semelhança de outros estudos (de los Arcos, Cannell & McIlwhan, 2016; Allen & Seaman, 2014) não se trata de um conhecimento generalizado, até porque quando inquiridos sobre aspetos mais específicos no âmbito dos REA, como é o caso das políticas institucionais ou iniciativas existentes, o grau de desconhecimento aumenta.

Quando inquiridos sobre o seu conhecimento sobre **Direitos de autor** no geral, a maioria classificou o seu conhecimento como positivo. Contudo, quase metade dos respondentes indicou *não ter a certeza* de quem detém os direitos de autor sobre os materiais didáticos por si produzidos na sua instituição. Por outro lado, cerca de 41,7% indica que esses direitos de autor *pertencem aos docentes*, enquanto 11,5% refere que os mesmos *são da instituição*. Quando comparamos as respostas a ambas as questões, verificamos então que o facto de quase metade dos respondentes não ter conhecimento sobre a situação específica na sua instituição, relativamente a direitos de autor, pode, afinal, ser reveladora de algum desconhecimento que não tenha sido admitido na questão anterior. Estes resultados estão em linha com os resultados de estudos semelhantes, que concluem que existe alguma confusão relativamente a direitos de autor (Jameela, 2014; Rolfe, 2012; Reed, 2012; Karunanayaka, 2012; Charlesworth *et al.*, 2007).

De acordo com a legislação portuguesa em vigor, nomeadamente o Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos^{lxx}, o direito de autor pertence ao criador intelectual da obra, salvo disposição expressa em contrário (como geralmente acontece na publicação em

^{lxx} Disponível em https://ciist.ist.utl.pt/docs_da/codigo_direito_autor_republicado.pdf

revistas científicas internacionais), abrangendo direitos de caráter patrimonial e direitos de natureza pessoal, denominados direitos morais. No exercício dos direitos de caráter patrimonial o autor tem o direito exclusivo de dispor da sua obra e de fruí-la e utilizá-la, ou autorizar a sua fruição ou utilização por terceiro, total ou parcialmente. Independentemente dos direitos patrimoniais, e mesmo depois da transmissão ou extinção destes, o autor goza de direitos morais sobre a sua obra, designadamente o direito de reivindicar a respetiva paternidade e assegurar a sua genuinidade e integridade.

Ainda na dimensão do conhecimento, questionou-se sobre a existência e cumprimento de uma **Política institucional** de Recursos Educacionais Abertos. Apesar de 24,1% afirmar que *existe* uma política institucional, a verdade é que não é conhecida a existência de nenhuma política ou estratégia institucional especificamente dirigida aos Recursos Educacionais Abertos em Portugal, tal como já referido no capítulo 2 (2.1.7 O movimento dos Recursos Educacionais Abertos em Portugal). Assim sendo, não faz sentido que os inquiridos respondam que cumprem uma política que não existe.

Estas duas questões, sendo específicas no domínio dos REA e implicando um conhecimento mais aprofundado do mesmo, revelam que existe algum nível de desconhecimento ou confusão entre conceitos, que não foi assumido pelos respondentes na questão relativa ao conhecimento de REA.

Ainda relativamente ao conhecimento, a análise fatorial diz-nos que todos os itens estão correlacionados, ou seja, quem tem tendência para conhecer melhor uns aspetos, tende a conhecer também melhor os restantes.

Embora esta parte do estudo se centrasse na utilização específica de Recursos Educacionais Abertos, quisemos perceber também quais as bases de apoio que os docentes utilizam na produção dos seus materiais didáticos, no geral. Por um lado, para contextualizar a utilização de REA no contexto das suas práticas e, por outro, para perceber se os recursos mais utilizados têm por base materiais com direitos autorais que possam, de certa forma, impedir a sua divulgação e partilha. Assim, verificámos que os recursos pesquisados na Internet são os mais usados pelos docentes como base de apoio para os materiais didáticos que produzem. Percebemos, assim, que a maioria dos recursos utilizados estará em formato digital, o que é um aspeto importante para a posterior adaptação e partilha dos mesmos, caso tenham atribuídas as licenças adequadas.

Foi também possível perceber que o espaço em que os docentes mais publicam os seus materiais didáticos são as plataformas LMS das suas instituições. Estes dados não são surpreendentes, uma vez que as instituições continuam a recorrer com frequência a plataformas LMS como recurso de apoio ao ensino presencial (Chagas, 2012), sendo que

a sua principal finalidade de utilização está associada ao alojamento e à disponibilização de recursos e informação, maioritariamente recursos estáticos (Pedro & Cabral, 2013).

No que diz respeito à **realização de atividades relacionadas com os Recursos Educacionais Abertos**, verificamos que a média de respostas se situa abaixo do *Frequentemente* para todos os itens, sendo, ainda assim as atividades mais realizadas a adaptação de REA ao contexto das necessidades e a pesquisa em repositórios de REA. Nas restantes atividades, a resposta mais frequente é *Nunca*, sendo que a atividade de REA menos frequentemente realizada pelos respondentes é a publicação em repositórios de REA, com uma média inferior a *Raramente*. Existe, contudo, um dado curioso relativo à publicação em repositórios de REA. Quando integrado numa questão com outras atividades relativas aos REA, cerca de 45,7% dos respondentes afirma que *Nunca* publica (cf. Quadro 4.5, pág. 137), enquanto que na questão anterior, em que este item tinha sido integrado na questão sobre vários espaços de publicação, eram 57,2% os respondentes que afirmavam *Nunca* publicar em repositórios de REA (cf. Quadro 4.4, pág. 136). Uma possível explicação poderá ser o facto de, na questão dos espaços de publicação, o item ter sido interpretado no contexto da dicotomia entre espaços abertos e espaços fechados; por sua vez, quando integrado em atividades relativas aos REA, é possível que tenha sido encarado à luz da própria filosofia de abertura, característica dos Recursos Educacionais Abertos, à luz de determinadas características implícitas nas competências de utilização de REA, o que poderá justificar a perceção de utilização como menor.

Os dados parecem revelar que existe já alguma **Utilização de REA**, na medida em que quase metade dos respondentes afirma que *Frequentemente* ou *Sempre* adapta Recursos Educacionais Abertos e pesquisa em repositórios de REA, apesar de a maioria não conhecer, como já referido, políticas formais nem iniciativas nesse âmbito. Estes dados corroboram a conclusão do estudo de Rolfe (2012), que conclui que algumas atividades associadas aos REA acontecem mais frequentemente de forma local e individual do que associada a abordagens mais formais e também com a perspetiva de Hylèn (2006), sobre o facto de os REA representarem um fenómeno “bottom-up”, em que a gestão das instituições não está envolvida nem tem, muitas vezes, conhecimento das atividades que neste âmbito se realizam no seu seio.

Por sua vez, a análise fatorial revela-nos que todos os itens relativos à utilização de REA estão fortemente correlacionados entre si, o que não é surpreendente, sendo que, por exemplo, quem mais adapta os Recursos Educacionais Abertos é naturalmente quem mais pesquisa em repositórios.

A utilização de REA obteve ainda uma forte associação com o conhecimento de REA e também com a publicação de materiais didáticos. Quem mais utiliza os Recursos Educacionais Abertos é quem tem maior conhecimento sobre os mesmos e também quem mais publica os seus materiais didáticos no geral. Na verdade, também o conhecimento se associa fortemente à publicação, observando-se uma elevada associação entre estas três variáveis, que mantêm uma certa independência dos restantes aspetos analisados. A exceção é interessante e verificamos que existe uma associação moderada com as perceções desfavoráveis à reutilização de REA, ou seja, de alguma forma, quem mais conhece e quem mais utiliza os REA, é quem tem maior consciência das dificuldades associadas à reutilização.

Tal como já referido na apresentação dos dados, as **barreiras** à utilização de REA dividiram-se, na sequência da análise fatorial, corroborada por critérios teóricos, em três tipos: barreiras pessoais e políticas, barreiras na qualidade e adequação dos REA e barreiras institucionais. Também como referido na apresentação dos resultados, todas as barreiras enumeradas obtiveram a moda na opção “Importante”, com muito pouca discriminação entre os diferentes tipos de barreiras. É possível que o facto de os respondentes não se posicionarem de forma marcada relativamente à importância que atribuem às potenciais barreiras à utilização de Recursos Educacionais Abertos possa ser um indício revelador da falta de conhecimento mais aprofundada sobre o tema.

É, no entanto, possível entender quais as barreiras às quais os respondentes atribuíram um maior grau de importância, sendo elas a falta de tempo para criar ou adaptar REA, seguida da falta de políticas e estratégias institucionais de apoio e do insuficiente apoio técnico por parte das instituições. Assim, à semelhança de outros estudos (Allen & Seaman, 2014; McGill *et al.*, 2013; Reed, 2012; Yuan, Macneill e Kraan, 2008; OCDE, 2007; Charlesworth *et al.*, 2007; e Hylén, 2006), verificamos que as principais barreiras são essencialmente institucionais e logo de seguida pessoais. Por um lado, os docentes consideram que existem constrangimentos temporais que, por sua vez, são reforçados com a falta de reconhecimento e apoio por parte das instituições. Por outro lado, as barreiras às quais foi atribuída menor importância são curiosamente as barreiras na qualidade e adequação dos REA, nomeadamente a falta de REA na língua nativa do utilizador, a falta de *hardware/software* para criar ou adaptar REA e a falta de REA culturalmente relevantes. O facto de estas opções se destacarem como as que registaram um maior número de respostas na categoria “Sem opinião”, é também revelador de algum desconhecimento relativamente a questões específicas dos Recursos Educacionais Abertos, mais precisamente em questões linguísticas, técnicas e de qualidade dos próprios recursos.

As barreiras correlacionam-se de forma elevada entre si e também com os incentivos, mas curiosamente não estão correlacionadas com a utilização de REA; ou seja, as barreiras são reconhecidas pelos docentes, mas não são facilitadoras nem impeditivas da sua utilização.

Um pouco à semelhança do que aconteceu com as barreiras, também quase todos Incentivos à utilização de Recursos Educacionais Abertos tiveram o seu ponto modal na opção “Importante”, à exceção do item “Formação/*workshops* aos docentes”, cuja moda recaiu na opção “Muito importante”.

A existência de uma plataforma institucional e de uma comunidade de partilha de REA foram também dois dos incentivos considerados mais importantes, o que, de certa forma, está em linha com outros estudos (Seonghee e Boryung, 2008; Friesen, 2009), que concluem que a introdução de um repositório institucional seria um fator importante para promover uma cultura formal de partilha e que, enquadrado em políticas e estratégias institucionais, seria importante para que os docentes se sentissem apoiados a desenvolver práticas mais abertas no contexto da sua instituição. Embora a utilização de REA possa ser realizada de forma informal, os docentes que o fazem não têm oportunidade de o fazer num contexto mais formal, o que foi considerado desejável em estudos anteriores (Atkins *et al.*, 2007; Conole, 2010; Hylén, 2006).

Por sua vez, os itens que menos incentivariam os respondentes a utilizar os Recursos Educacionais Abertos são a utilização de REA como critério específico na avaliação docente e a obrigatoriedade de partilha dos materiais didáticos produzidos. Depreendemos que os docentes/investigadores rejeitam então a ideia de obrigatoriedade na utilização de Recursos Educacionais Abertos nas suas práticas.

Além disso, quando comparamos a importância atribuída às barreiras com os incentivos, seria expectável que, sendo a falta de tempo a barreira que obteve média de respostas mais elevada, a atribuição de carga horária para a criação e adaptação de REA se destacasse também como um dos incentivos mais importantes, o que não se verificou.

Se por um lado, os respondentes valorizam mais a formação e o apoio institucional, por outro lado subentende-se que, segundo os mesmos, as estratégias institucionais não devem ter um carácter mandatário.

Gostaríamos ainda de realçar que os incentivos à utilização não se correlacionaram com o conhecimento de REA nem com a utilização de REA, pelo que, à semelhança das barreiras, são identificados mas não facilitam nem impedem a utilização.

Como verificámos oportunamente, as perceções face à criação e partilha de REA dividiram-se em **perceções favoráveis**, em que os respondentes manifestaram o seu grau de

concordância relativamente a afirmações, retiradas da literatura, relativas a potenciais vantagens associadas aos REA e **percepções desfavoráveis**, em que os respondentes se posicionavam perante desvantagens ou dificuldades frequentemente associadas aos REA. Neste sentido, as percepções que reuniram maior grau de concordância foram claramente as percepções favoráveis, sendo que a média das respostas nos permite concluir que a maioria dos respondentes perceciona os Recursos Educacionais Abertos como uma mais-valia, não apenas para o impacto do seu trabalho enquanto docentes, mas também para a instituição, na medida em que promove práticas de partilha e colaboração, que, por sua vez, dão visibilidade e valorizam a reputação da instituição. Contudo, não deixa de ser interessante que o item que reuniu maior grau de concordância, com o ponto modal na opção “Concordo totalmente” seja o item “Gostaria de ser reconhecido(a) como autor(a) dos recursos que partilho”. Apesar de reconhecerem as vantagens dos REA e manifestarem uma atitude favorável perante os mesmos, a questão da autoria e do reconhecimento enquanto tal é uma questão importante, tal como se concluiu no estudo da OCDE (2007), em que, não obstante a reduzida taxa de resposta do estudo, este foi um dos fatores considerados mais importantes na perspetiva de quem produzia recursos abertos.

Por outro lado, os itens que obtiveram um menor grau de concordância foram os itens relacionados com as percepções mais desfavoráveis à criação e partilha de REA, ou seja, que traduzem uma atitude mais individualista e menos aberta à partilha e colaboração.

Por sua vez, no domínio do **Acesso Aberto**, em termos de **conhecimento**, as revistas científicas de acesso aberto são as que receberam, por parte dos respondentes, uma média mais elevada, seguida do conceito de acesso aberto e repositórios de acesso aberto. Por sua vez, o menor conhecimento é reportado relativamente a iniciativas internacionais no âmbito do acesso aberto, com a menor média, à semelhança do que aconteceu com os Recursos Educacionais Abertos.

Observamos, portanto, que mais de 85% dos respondentes declaram um conhecimento positivo do conceito de Acesso aberto (86,5%), bem como de repositórios (85,4%) e revistas em acesso aberto (89%). No geral, o grau de conhecimento no domínio do Acesso Aberto é ligeiramente superior ao grau de conhecimento no domínio dos Recursos Educacionais Abertos, sendo que os dois revelam uma forte associação, ou seja, quem conhece mais um domínio tende a conhecer mais o outro.

Quando inquiridos sobre o seu conhecimento sobre **direitos de autor** no geral, mais de metade dos respondentes classificou o seu conhecimento como positivo, mas quando inquiridos sobre quem detém os direitos de autor sobre a sua produção científica na

instituição, mais de metade dos respondentes também não tem a certeza (cf. Quadro 4.10, pág. 144). Tal como no domínio dos REA, e à semelhança de outros estudos (Saraiva & Rodrigues, 2010; Creaser *et al.*, 2010; Amante, 2012), existe ainda alguma confusão a nível dos direitos de autor na área do Acesso Aberto, o que nesta área está também relacionado com o facto de as editoras não clarificarem as suas políticas relativamente aos direitos de autor e à publicação em acesso aberto, tal como já tivemos oportunidade de referir.

No que diz respeito ao conhecimento sobre a existência de uma **política institucional** sobre o Acesso Aberto, também surpreendente o facto de o número de respondentes que não sabe se a sua instituição tem uma política ou mandato em vigor ser superior no domínio do Acesso Aberto, quando comparado com os Recursos Educacionais Abertos. Seria expectável o contrário, tendo em conta que, por um lado, o movimento do Acesso Aberto em Portugal está bem definido, tal como se referiu no enquadramento teórico, e, por outro lado, ao contrário do que se verifica no domínio dos REA, existem em Portugal 21 políticas institucionais, das quais 13 (cerca de 62%) pertencem às instituições de ensino superior público que fazem parte do presente estudo e representam políticas obrigatórias de auto-arquivo, em que os autores mantêm os seus direitos de autor. Um estudo semelhante realizado no ISCTE em 2012 concluiu também que apenas 24,5% dos seus docentes/investigadores tinha conhecimento da existência da política institucional de acesso aberto à produção científica (Amante, 2012). Estes dados, apesar da distância temporal que os separa e de existir já uma política nacional de acesso aberto à produção científica, como se referiu no Capítulo 2, continuam a revelar algum desconhecimento das políticas institucionais existentes, pelo que talvez se devesse repensar as estratégias de comunicação e divulgação das mesmas.

De seguida, pretendemos aferir o tipo de utilização que os docentes/investigadores fazem do Acesso Aberto, integrando também as suas práticas no tipo de pesquisas e publicações que efetuam na sua componente de investigação. De forma geral, verificámos que os respondentes pesquisam mais frequentemente em Bibliotecas online, como a b-On, seguidas das Bases de dados científicos, como a *Scopus*, *Web of Science*, *ERIC*, etc. e de seguida em revistas científicas em acesso aberto. Na verdade, as pesquisas em revistas científicas pagas são mesmo as menos frequentemente utilizadas.

Verifica-se, portanto, que para uma grande maioria dos docentes/investigadores, o acesso aberto está integrado nas suas práticas de **pesquisa** em investigação, uma vez que uma grande maioria pesquisa *Frequentemente* ou *Sempre* em revistas científicas em acesso aberto e em repositórios em acesso aberto.

No que respeita às práticas de **publicação** da produção científica, a situação é ligeiramente diferente. Por um lado, o espaço mais frequentemente utilizado é, à semelhança do que acontece com os materiais didáticos, a Plataforma LMS institucional, mas logo seguida dos Repositórios em acesso aberto e das Revistas científicas em acesso aberto (cf. Anexo XIV, Gráfico 3). Naturalmente, a frequência de publicação é inferior à frequência de pesquisas, mas, ainda assim, quase metade dos docentes/investigadores publica *Frequentemente* ou *Sempre* em repositórios em acesso aberto e em revistas em acesso aberto. Relembremos que cerca de metade dos respondentes referiu possuir apenas *1 a 3 publicações científicas* no período de dois anos letivos, 28,4% tem um número de *4 a 6 publicações* e 20,7% afirmou ter *mais de 7 publicações* científicas no referido período.

Um dado curioso diz respeito ao facto de a utilização do acesso aberto em pesquisas não estar correlacionada com nenhuma outra dimensão estudada, enquanto a frequência de publicações em acesso aberto está, ainda que de forma moderada, associada ao conhecimento. Ao contrário do que sucedeu no domínio dos Recursos Educacionais Abertos, constatamos que as práticas de utilização de acesso aberto ocorrem independentemente do grau de conhecimento no domínio.

Por outro lado, verificou-se também a existência de uma associação moderada entre a frequência de publicações em acesso aberto com a utilização de Recursos Educacionais Abertos, sugerindo assim que quem mais publica em acesso aberto é também quem mais utiliza os REA. Este é um dado importante, considerando que a publicação em acesso aberto pressupõe o seguimento de procedimentos específicos e voluntários, na maioria dos casos, pelo que revela já alguma predisposição para práticas de ensino e investigação mais abertas.

No que respeita às **barreiras**, tal como se verificou, todos os tipos de barreiras ao depósito da produção científica em repositórios de acesso aberto e à publicação em revistas de acesso aberto estão fortemente relacionadas. Por outro lado, também verificámos que, à semelhança do que tinha sucedido com os Recursos Educacionais Abertos, também todas as barreiras apresentadas obtiveram o seu ponto modal na categoria “Importante”. Contudo, ao analisarmos a média de respostas, foi possível entender que as barreiras às quais os respondentes atribuíram um maior grau de importância foram a falta de políticas/estratégias institucionais de apoio, a falta de tempo para disponibilizar artigos em acesso aberto e o insuficiente apoio técnico por parte da instituição. Estamos, portanto, perante o mesmo tipo de barreiras mais valorizadas no domínio dos REA, sendo que a própria análise correlacional confirmou também uma forte associação entre ambas, que

por sua vez corroboram também as conclusões de estudos prévios (Saraiva & Rodrigues, 2010; Amante, 2012; Cullen & Chawner, 2011).

Os dados permitem-nos concluir que existem ainda vários aspetos importantes por esclarecer no que diz respeito ao acesso aberto. O facto de a barreira mais valorizada se prender com a falta de estratégias institucionais de apoio, considerando que a maioria das instituições possui já uma política ou mandato relativo ao acesso aberto, tal como indicado no Capítulo 2, leva-nos a concluir que existe algum trabalho a fazer, por parte das instituições, no sentido de efetivar o cumprimento dessa política ou mandato. Seja por falta de conhecimento da existência da política institucional por parte dos docentes/investigadores ou por falta de monitorização dessa política a nível institucional, a verdade é que é necessário que essas estratégias institucionais de publicação dos resultados de investigação em acesso aberto sejam promovidas pelas instituições e devidamente compreendidas e acompanhadas pelos docentes/investigadores (Byford et al, 2009).

Um outro dado que reforça esta conclusão é o facto de as duas barreiras com maior número de respostas na categoria *Sem opinião* serem a Falta de conhecimento sobre o carácter obrigatório das políticas institucionais e a Falta de conhecimento das políticas de depósito dos editores. O facto de não opinarem pode revelar o desconhecimento sobre essas questões, o que por sua vez faz com que representem também fatores impeditivos do depósito ou da publicação em acesso aberto, o que está também em linha com estudos anteriores (Swan, Willmers & King, 2014a; Amante, 2012; Creaser *et al.*, 2010).

Também à semelhança dos Recursos Educacionais Abertos, as barreiras não se correlacionaram com o conhecimento nem com a utilização do acesso aberto, ou seja, os respondentes identificam as barreiras, mas as mesmas não são impeditivas nem facilitadoras do depósito em repositório ou da publicação em acesso aberto.

Por outro lado, existe uma associação moderada entre as barreiras e os incentivos, o que significa que quem reconhece os potenciais inibidores reconhece também os potenciais facilitadores do acesso aberto. Além disso, salienta-se igualmente que quem tem a perceção da existência de mais barreiras, tem também uma perceção mais desfavorável face à disponibilização da produção científica em acesso aberto, o que está patente na correlação, embora moderada, entre ambas as variáveis.

Também à semelhança do que aconteceu com as barreiras, quase todos os **incentivos** obtiveram o seu ponto modal na categoria *Importante*, à exceção dos itens formação/*workshops* aos investigadores e projetos financiados para disponibilização de artigos em acesso aberto. Ainda assim, os incentivos considerados pelos respondentes

como mais importantes foram então a formação/*workshops* aos investigadores, a existência de um sistema de garantia da qualidade das publicações e, em terceiro lugar, aparecem três incentivos: a existência de projetos financiados, apoio legal à publicação e apoio técnico à publicação.

A verdade é que existem várias iniciativas em Portugal, entre as quais *workshops* para investigadores, nomeadamente no âmbito da comemoração da Semana Internacional do Acesso Aberto^{lxxi}, que, em 2016, constou com a participação de 10 instituições da nossa amostra. Portanto, as iniciativas existem e não estão concentradas apenas numa ou duas instituições, mas naturalmente que terão que ser devidamente divulgadas, junto dos investigadores, que, por sua vez, têm que reconhecer claramente os benefícios diretos dos repositórios, pois tal como constatou Amante (2014: 251), “qualquer atividade extra que os afaste das tarefas de investigação e de escrita constitui um fator impeditivo de realização de atividades determinantes para a sua avaliação de desempenho e progressão na carreira.”

Um outro aspeto importante que deriva da análise dos incentivos está relacionada com questões de qualidade, quando os respondentes atribuem uma importância considerável à existência de um sistema de garantia de qualidade das publicações em acesso aberto. O facto de ser um dos incentivos mais valorizados pelos respondentes denota a preocupação latente com questões de qualidade, tal como é frequente na literatura, em que os docentes/investigadores ainda associam o acesso aberto com fracas medidas de controlo de qualidade (Harley *et al.*, 2010) e existem ainda muitos receios relativamente à qualidade das revistas em acesso aberto (Swan, 2014a; Morris & Thorn, 2009), à relação que existe entre o acesso aberto e os modelos de valorização da produção científica para a avaliação e progressão na carreira (Meadows, 2012) e à importância do processo de revisão por pares (Wicherts, 2016; Swan & Brown, 2004).

Ainda no que diz respeito à associação entre as variáveis estudadas, os incentivos ao depósito em repositórios e revistas em acesso aberto obtiveram ainda uma correlação elevada com os incentivos à criação, partilha e reutilização de Recursos educacionais abertos, o que significa que quem reconhece os fatores facilitadores num domínio, reconhece também no outro.

Relativamente às perceções face à disponibilização da produção científica em acesso aberto, verificámos, na sequência da análise fatorial, assente também em critérios teóricos, que se dividiram em **perceções favoráveis**, em que os respondentes manifestaram o seu

^{lxxi} Eventos da Semana Internacional do Acesso Aberto: <http://www.acessolivre.pt/semana/?cat=179>

grau de concordância relativamente a afirmações, retiradas da literatura, relativas a potenciais vantagens associadas aos acesso aberto e **percepções desfavoráveis**, em que os respondentes se posicionavam perante desvantagens ou dificuldades frequentemente associadas ao acesso aberto.

Neste sentido, as percepções que reuniram maior grau de concordância foram claramente as percepções favoráveis, sendo que os respondentes valorizaram mais os aspetos relacionados com a visibilidade e o impacto (citações) da investigação, a reputação da instituição e o facto de acreditarem no conceito de acesso aberto à produção científica.

Constatamos que os respondentes têm uma percepção francamente positiva do Acesso aberto, identificando claramente as vantagens associadas ao mesmo e considerando-o, à semelhança do que acontecera nos Recursos Educacionais Abertos, não apenas uma mais-valia para o seu trabalho de investigação, mas também para a instituição, corroborando, desta forma, as conclusões de estudos prévios (Saraiva & Rodrigues, 2010; Amante, 2012; Creaser *et al.*, 2010).

Gostaríamos de realçar o facto de as opções “Não devemos oferecer informações sobre a investigação produzida na nossa instituição” e “Não me agrada disponibilizar livremente artigos científicos cuja preparação exigiu muito tempo e esforço” terem sido os itens relativamente aos quais os respondentes menos se posicionaram. Isto revela que, apesar de as percepções serem claramente favoráveis, existem receios por parte dos investigadores que necessitam de ser abordados e clarificados.

Por outro lado, os itens que obtiveram um menor grau de concordância foram os itens relacionados com as percepções mais desfavoráveis à disponibilização da produção científica em acesso aberto, ou seja, que traduzem uma atitude mais individualista e menos aberta à partilha e colaboração, pelo que são rejeitadas as desvantagens associadas à disponibilização em acesso aberto, quer na perspetiva dos investigadores enquanto produtores, quer enquanto utilizadores de produção científica.

Verificou-se ainda uma relação moderada entre as percepções desfavoráveis e as barreiras, pelo que podemos afirmar que quem tem percepções desfavoráveis relativamente ao acesso aberto tem uma maior percepção das barreiras existentes.

Por outro lado, também as percepções face à disponibilização da produção científica em acesso aberto e as percepções face à criação e partilha de recursos educacionais abertos estão relacionadas. Os resultados apontam, assim, para a tendência de quem tem percepções favoráveis à criação e partilha de REA ser também favorável à disponibilização da produção científica em acesso aberto. Este é um dado muito importante para a presente investigação, uma vez que, não só permite concluir que ambos os domínios estão

significativamente correlacionados, mas também que existe uma predisposição por parte dos docentes e investigadores favorável ao movimento de abertura ao conhecimento, quer na sua componente de ensino quer na de investigação.

Perante os resultados obtidos, cremos estar em condições para concluir que existe um conhecimento generalizado no domínio do acesso aberto, nomeadamente no que diz respeito ao seu conceito e à existência de repositórios e revistas em acesso. No entanto, os investigadores revelam não conhecer bem a situação das suas instituições, na medida em que um grande número não sabe se a sua instituição possui uma política relativa ao acesso aberto, à semelhança do que aconteceu no estudo aos investigadores de 2012 (Rodrigues *et al.*, 2013). Após a definição de uma política nacional de acesso aberto, bem como a implementação de um repositório nacional e a realização de inúmeras iniciativas, referidas no Capítulo 2 (2.2.5 O movimento do acesso aberto em Portugal), que têm ocorrido nos últimos anos a nível das várias instituições, seria expectável que os investigadores demonstrassem um maior conhecimento face a políticas de acesso aberto, quer institucionais, quer de âmbito nacional, às quais estariam já sujeitos.

Por um lado, os investigadores reconhecem que são avaliados maioritariamente pelo seu “output” científico, quer na forma de comunicações em conferências, quer, particularmente, nas publicações científicas que efetuam. Por outro lado, a literatura corrobora, de certa forma, as práticas de publicação científica ainda dominantes, nomeadamente quando identifica a reputação, a visibilidade, a credibilidade e o fator de impacto de uma revista científica como os principais fatores que os investigadores consideram para a submissão da sua produção científica (Beaubien & Eckard, 2014; Knight & Steinbach, 2008; van Teijlingen & Jundley, 2002).

Contudo, ao demonstrarem perceções favoráveis à disponibilização da produção científica em acesso aberto, quer na perspetiva da pesquisa quer da publicação, os investigadores estão a dar sinal, por um lado, às respetivas instituições para que sejam definidas políticas institucionais obrigatórias. Esta recomendação tem uma dupla sustentação: a nível teórico, vai ao encontro de autores como Pinfield (2005), Swan (2006), Gargouri *et al.* (2010) e Smith *et al.* (2010), que defendem a importância dos mandatos na promoção de práticas de publicação em acesso aberto, ou seja, a obrigatoriedade do auto-arquivo como uma forma de ultrapassar os obstáculos culturais e de gestão; a nível empírico, se se observar a experiência de instituições como a Universidade do Minho e o Instituto Politécnico de Bragança, já identificados no capítulo do Enquadramento teórico como casos de sucesso em Portugal, no sentido de considerar o carácter mandatário das políticas institucionais,

bem como a possível articulação entre essas políticas e os regulamentos de avaliação de desempenho das respectivas instituições.

Por outro, os investigadores apontam também para que se implementem estratégias e mecanismos de sensibilização, divulgação e monitorização das políticas definidas, nomeadamente na forma de *workshops*, projetos financiados e da aposta num sistema de garantia de qualidade das publicações científicas.

Concluída a discussão dos resultados obtidos através do inquérito por questionário, iremos proceder para a segunda fase empírica do presente estudo, que consiste, como já referimos, na realização de entrevistas semiestruturadas a especialistas nos domínios dos Recursos Educacionais Abertos e do Acesso Aberto.

4.2 Fase empírica 2 – Entrevistas

A segunda fase empírica desta investigação consistiu, como já referido, na realização de entrevistas individuais e semiestruturadas a dois painéis de especialistas, selecionados em função da área de especialização: Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto.

Após a fase inicial de legitimação, as entrevistas propriamente ditas foram organizadas em quatro partes distintas, segundo as quais se apresentarão também os resultados da análise de conteúdo efetuada às mesmas:

- (i) Perfil dos entrevistados e experiência no domínio
- (ii) Caracterização da realidade nacional
- (iii) Análise das principais tendências obtidas na fase empírica anterior
- (iv) Cenários de futuro: desafios, estratégias e recomendações

De forma a manter o anonimato dos entrevistados, quer nas transcrições das entrevistas (cf. Anexo VIII), quer nas referências aos mesmos durante a apresentação e análise dos dados das entrevistas, os nomes dos especialistas e as referências às suas instituições foram substituídos por códigos, tendo sido utilizada a seguinte codificação:

- Recursos Educacionais Abertos - Esp 01_REA, IES_01_REA; Esp 02_REA, IES_02REA;
- Acesso Aberto - Esp 01_AA, IES_01_AA, Esp 02_AA, IES_02.

4.2.1 Apresentação e análise dos dados

Procedemos, de seguida, à apresentação e análise dos dados recolhidos nas entrevistas aos especialistas no domínio dos Recursos Educacionais Abertos.

4.2.1.1 Recursos Educacionais Abertos

Perfil dos entrevistados e experiência no domínio

Nesta dimensão de análise, predefinida pelo guião de entrevista e respetivos objetivos, emergiram alguns indicadores, que nos ajudam a caracterizar o perfil dos entrevistados e a sua experiência no domínio dos Recursos Educacionais Abertos. Ambos os entrevistados

são **docentes** do ensino superior e ambos manifestaram o seu **interesse** pela área dos REA, na qual têm também alguma experiência. Contudo, é uma experiência numa perspetiva mais de **investigação** *“E portanto, do ponto de vista da investigação, o meu primeiro contacto com a investigação na área de Recursos Educacionais Abertos foi em 2011/2012”* (Esp 01_REA) e de **acompanhamento** do que acontece nesta área a nível internacional: *“Diria que tive e vou mantendo um contacto ainda como lurker, como utilizador e leitor de informação do grupo da UNESCO, liderado pela Susan D’Antoni”* (Esp 02_REA).

Ambos os especialistas subscrevem os **princípios** inerentes ao movimento dos Recursos Educacionais Abertos, quando afirmam que “tanto do ponto de vista da investigação como do ponto de vista do ensino devia haver mais partilha e mais colaboração em termos de práticas” (Esp 01_REA) ou ainda que “é um passo em frente nestas questões de utilização e reutilização de recursos a favor, em princípio, das organizações e dos países mais desfavorecidos ou com menos capacidade de produzir recursos, basicamente.” (Esp 02_REA).

Caracterização da realidade nacional

Os entrevistados iniciaram a **caracterização** da realidade nacional assumindo que é uma área pouco explorada em Portugal: “esta questão dos Recursos Educacionais Abertos talvez ainda não esteja a ser explorada no seu expoente máximo, chamemos-lhe assim, do meu ponto de vista.” (Esp 01_REA) e realçaram o facto de não existir a **prática** de olhar para os recursos que se produzem como potencialmente abertos: “Eu penso que não há muita prática de olhar para os recursos educacionais e olhar para eles como Recursos Educacionais Abertos” (Esp 02_REA). Simultaneamente, reconhecem que não existe um **espírito de partilha**, que, por sua vez é influenciado pelo facto de se manter “um ensino superior um bocadinho magistral ainda.” (Esp 01_REA). Na opinião dos especialistas, isto acontece por motivos vários, desde o **desconhecimento** sobre as possíveis formas de partilha dos materiais didáticos – “o que eu acho é que a maior parte das pessoas não sabe como é que pode partilhar os seus materiais mantendo, como dizer, salvaguardando a autoria dos mesmos” (Esp 01_REA) -, até ao facto de as instituições não serem **sensíveis à disponibilização** dos recursos de uma forma aberta: “Não conheço nenhuma instituição que faça uma disponibilização dos seus recursos de uma forma completamente aberta. Particularmente se forem os recursos relacionados com o apoio às suas unidades curriculares” (Esp 02_REA).

Um dado interessante na perspetiva, e até no posicionamento dos especialistas perante os REA, está relacionado com o facto de ambos terem subjacente à sua análise uma comparação com o acesso aberto e a componente de investigação, nomeadamente quando referem que *“Do ponto de vista da investigação, eu acho que demos passos – demos, Portugal, assim dito - demos passos importantes na última década, no sentido de pelo menos partilhar a investigação que fazemos”* (Esp 01_REA) e também *“Claro que depois os outros recursos são abertos naturalmente, desde a produção científica, toda essa parte muitas vezes até apoiada por fundos comunitários ou pela FCT, etc.”* (Esp 02_REA), o que, por sua vez, deixa implícito que os recursos didáticos poderão representar uma exceção nas práticas de partilha dos docentes/investigadores.

A realidade nacional caracteriza-se também, na opinião dos dois especialistas, pela **inexistência de plataformas** de partilha de recursos didáticos ou de **repositórios** institucionais de *“recursos orientados para a aprendizagem no sistema formal de graduação”* (Esp 02_REA), ao contrário do que acontece com a produção científica: *“não existem plataformas estáveis que valorizem o trabalho do ponto de vista didático, na medida em que, tal como nós temos, por exemplo, um RCAAP, que aglutina vários trabalhos a nível nacional na área de investigação”* (Esp 01_REA). No entanto, os entrevistados referem que os próprios recursos também não estão preparados para serem partilhados, pois não existem instituições com grandes **acervos de informação**: *“Não conheço nenhuma universidade, por exemplo, que tenha tanto e tão grande acervo de informação como a Universidade Aberta, de uma forma estruturada, por exemplo.”* (Esp 02_REA). Ainda a nível institucional, não existem **estratégias de produção de conteúdos**, pois, como afirma um especialista *“À exceção da Universidade Aberta, não conheço mais nenhuma que tenha uma política de produção ativa, de produção de conteúdos”* (Esp 02_REA). Este aspeto é ainda reforçado pelo facto de simultaneamente não existirem *“regras claras que nos possam motivar e incentivar a partilhar o trabalho que se faz.”* (Esp 01_REA). É consensual, portanto, a não existência de **políticas públicas e políticas institucionais**, nem de **diretrizes** claras de valorização da publicação do trabalho de forma aberta, apoiado em **estratégias pedagógicas** adequadas.

Enquadrando a realidade nacional num **panorama mais global**, os especialistas concluem que as instituições de ensino superior portuguesas têm um longo caminho a percorrer, nomeadamente quando comparamos com outras realidades *“a Austrália tem muita coisa em acesso aberto, a Inglaterra tem muitíssima coisa, de qualidade, em acesso aberto também. É um dos casos de qualidade. Eu acho que nós estamos um bocadinho a anos-luz, ainda, dessas realidades.”* (Esp 01_REA).

Neste sentido, existe uma **convergência** entre a revisão da literatura, nomeadamente quando se verifica que são escassas as iniciativas específicas neste domínio, nas instituições de ensino superior em Portugal, com a análise empírica da realidade, quer através das perceções dos docentes/investigadores, quer através da análise dos especialistas.

Análise das principais tendências obtidas na fase empírica anterior

No decorrer da entrevista, apresentámos aos especialistas um documento que apresentava as principais tendências com os resultados obtidos através do inquérito por questionário aos docentes/investigadores das instituições de ensino superior públicas (cf. Anexo VII). Seleccionámos, em particular, duas dimensões estudadas, o conhecimento e a utilização de Recursos Educacionais Abertos e solicitámos aos especialistas que comentassem a sua perceção destas tendências.

Relativamente ao **conhecimento** de Recursos Educacionais Abertos, os especialistas consensualmente referiram que o próprio **conceito de REA** não está claro para a maioria das pessoas, que podem até considerar que conhecem o conceito, mas depois, numa análise mais aprofundada sobre **políticas e estratégias**, o conhecimento é muito mais reduzido. Uma especialista afirma que *“há muita gente que nem sequer conhece o conceito. Que até pode admitir conhecê-lo mas não sabe quais são as implicações.”* (Esp 01_REA). Em linha com esta análise, o segundo entrevistado reconhece *“que haja aqui alguma confusão, mas que tem a ver um pouco também com aquilo que cada um pensa sobre aquilo que é um Recurso Educacional Aberto.”* (Esp 02_REA).

Um aspeto em que os entrevistados discordam está na forma como interpretam o reduzido conhecimento dos inquiridos sobre **políticas institucionais e iniciativas internacionais**. Por um lado, a primeira entrevistada considera *“estranho que se tenha um conhecimento suficiente de repositórios e que depois, do ponto de vista de políticas institucionais e iniciativas internacionais, não se conheça muito.”* (Esp 01_REA). Por outro lado, o segundo entrevistado não estranha, uma vez que *“de um modo geral, tenho a ideia que as pessoas não percebem muito se existe esta política, esta estratégia, porque as próprias instituições não o clarificam, não dizem. Que eu conheça, não conheço nenhuma instituição, claramente não conheço nenhuma que diga “Bem, a nossa política agora vai ser produção de Recursos Educacionais Abertos.”* (Esp 02_REA).

Ainda na dimensão do conhecimento, os especialistas confirmam as suas perceções iniciais, referindo que realmente existe confusão relativamente aos **direitos de autor**, que ambos consideram como um fator essencial neste campo: *“A questão da autoria, em*

particular no ensino superior, é crítica.” (Esp 01_REA) e *“eu penso que há aqui alguma confusão entre os direitos sobre os materiais produzidos”* (Esp 02_REA). A literatura confirma também esta percepção, pois são vários os estudos que referem barreiras associadas aos direitos de autor, nomeadamente na falta de políticas institucionais claras relativamente à propriedade intelectual sobre os recursos produzidos (Charlesworth *et al.*, 2007; Reed, 2012), aliada à confusão que caracteriza o conhecimento, por parte dos docentes, relativamente aos seus direitos de autor (Hylén, 2006; Charlesworth *et al.*, 2007; Yuan *et al.*, 2008; Friesen, 2009; Reed, 2012; Rolfe, 2012).

No que diz respeito à **utilização de REA**, apesar de os especialistas concordarem que tem vindo a aumentar, na perspetiva de quem reutiliza recursos, mantêm **dúvidas** sobre se esses recursos são efetivamente recursos educacionais abertos. Esta percepção está patente nas palavras da primeira entrevistada: *“Mas também acho que há outras pessoas que reutilizam materiais que encontram na internet, não necessariamente Recursos Educacionais Abertos.”* (Esp 01_REA), também corroborada pelo segundo entrevistado, quando afirma: *“Mas o problema é sempre, os recursos existem e depois é quem os usa como os usa. Tenho sérias dúvidas que depois as pessoas que tenham os recursos consigam utilizá-los convenientemente, porque eles não são de modo nenhum ready made (...) Mas isso é uma questão, também, de percepção sobre o que é um recurso educacional aberto.”* (Esp 02_REA)

Portanto, na opinião dos especialistas, o **desconhecimento** ou dúvidas que persistem quanto ao próprio conceito de REA é também visível na forma como os docentes/investigadores inquiridos classificam o seu grau de utilização de REA. Uma das especialistas vai mais longe na sua interpretação, referindo que *“Nós temos muito receio de às vezes não admitir que não conhecemos uma coisa (risos). Mais uma vez, por causa dos juízos de valor que podem recair sobre nós, docentes universitários. Mas eu acho que sim, eu acho que mostra claramente que a “awareness”, a consciência que se tem do conceito é bastante inferior àquilo que seria desejável e reflete-se nestes resultados que, no meu ponto de vista, dificilmente refletem a realidade.”* (Esp 01_REA). Tal como referimos no Capítulo 2 (2.1.8 Maturidade do movimento dos Recursos Educacionais Abertos) a falta de conhecimento generalizada sobre REA é frequentemente referida na literatura como uma importante barreira à sua adoção (de los Arcos, *et al.*, 2016; Allen & Seaman, 2016).

Cenários de futuro: desafios, estratégias e recomendações

Na última parte da entrevista, solicitámos aos especialistas que identificassem os grandes desafios e as estratégias associadas, bem como deixassem as suas recomendações para que Portugal continuasse a avançar no movimento global de abertura ao conhecimento.

Ambos foram unânimes em considerar que um dos grandes **desafios** passa por uma questão de **mentalidade**, não só face à partilha dos próprios recursos, mas também ao que significa reutilizar recursos produzidos por terceiros, pois como refere uma especialista: *“as pessoas não estão psicologicamente preparadas para entender que independentemente do autor/da autoria, nós podemos trabalhar efetivamente sobre coisas de colegas, e colegas sobre coisas nossas, sem que isso nos traga necessariamente demérito ou outro tipo de questões.”* (Esp 01_REA). Também o segundo especialista concorda, referindo que *“tem muito a ver com as práticas que nós temos, com as políticas, a gente não gosta de partilhar, é uma coisa engraçada, partilhar uma coisa que é nossa, que deu muito trabalho e depois tínhamos uma expectativa financeira de retorno.”* (Esp 02_REA). Esta perspetiva vai ao encontro do que defende Alevizou (2012), quando refere as questões culturais associadas à partilha aberta de recursos e também de Weller (2010), quando identifica uma resistência à reutilização e partilha de Recursos Educacionais Abertos relacionada com aspetos de estatuto e identidade, devido ao facto de os docentes do ensino superior se considerarem especialistas num determinado campo e o ato de utilizarem recursos produzidos por terceiros poder ser visto como um sinal de fraqueza.

Por outro lado, uma especialista considera que a questão da mentalidade também se aplica às próprias instituições, que muitas vezes ignoram a responsabilidade intelectual que detêm, não apenas no campo da investigação, mas também da educação: *“Porque não pensar deste ponto de vista da responsabilidade social, sociocultural se quiser, em relação a empresas com cariz diferente, mas que também têm o seu impacto na sociedade.”* (Esp 01_REA).

Um outro aspeto referido como essencial é a falta de **tempo**: *“Eu fundamentalmente acho que a barreira maior é a ocupação”* (Esp 02_REA), à semelhança do que referem vários estudos, que reconhecem como barreira a perceção do tempo e do esforço necessários para pesquisar e avaliar os Recursos Educacionais Abertos (OCDE, 2007; OPAL, 2011; McGill *et al.*, 2013; Allen & Seaman, 2014; Corrall & Pinfield, 2014). Por sua vez, a falta de tempo está também associada à **falta de reconhecimento do trabalho docente**, quando comparado com o trabalho de investigação: *“O modelo, enfim, europeu, eventualmente até mundial, de obrigar os docentes universitários a ter uma carga de investigação grande e, na própria avaliação da carreira docente universitária reflete essa tendência, dar maior*

peso à investigação do que à lecionação, leva a que a docência no ensino superior seja cada vez mais pobre.” (Esp 02_REA). Nas palavras da primeira entrevistada, é essencial o *“reconhecimento do trabalho que os docentes fazem a todos os níveis e não apenas da investigação.”* (Esp 01_REA). Esta perspetiva está alinhada com autores como Davis *et al.* (2010) e Alevizou (2012), quando afirmam que se espera que os resultados do trabalho académico de investigação sejam lidos e citados, mas os recursos didáticos parecem estar sujeitos a diferentes critérios. Na verdade, esta questão tem estado presente transversalmente ao longo da presente investigação, quer na literatura, quer nas perceções dos docentes/investigadores inquiridos, quer agora nas perceções dos especialistas.

Por outro lado, esta falta de reconhecimento implica uma **falta de produção especializada** em materiais didáticos, por parte dos docentes, pois, segundo um especialista, *“para a produção de materiais didáticos, eu diria que há muito pouco tempo e o que nós vemos na maioria das universidades é que não há produção de materiais didáticos específicos para as unidades curriculares”* (Esp 02_REA). Para isso contribui o facto de os docentes não se sentem incentivados a fazê-lo: *“não vêm o seu trabalho reconhecido e que portanto não investem, se calhar, da forma como poderiam fazê-lo.”* (Esp 01_REA). Assim, a falta de reconhecimento, aliada à **falta de incentivos** é encarada como um dos grandes desafios: *“É esse reconhecimento do ponto de vista dos materiais didáticos não tem, e que leva a que, do meu ponto de vista é um grande entrave para esta transformação do ponto de vista dos Recursos Educacionais Abertos de materiais didáticos.”* (Esp 01_REA). Mais uma vez, esta perceção vai ao encontro de vários estudos, que consideram também que a falta de apoio, incentivos e recompensas constitui um fator importante (Hylén, 2006; Charlesworth *et al.*, 2007; Yuan *et al.*, 2008; Florida Virtual Campus, 2012).

Um outro desafio referido está relacionado com a **qualidade** dos recursos que são produzidos, pois, como refere a primeira entrevistada, *“a dificuldade que estão a ter agora, e que eu acho que países anglófonos já ultrapassaram por outras vias, é a da garantia de qualidade, ou seja, da revisão e valorização, mais uma vez -vai tudo bater um bocadinho aí - dos recursos e saber que o recurso não é absolutamente tudo. O recurso deve primar pela qualidade e deve haver uma aposta grande aí.”* (Esp 01_REA). Esta perceção corrobora a perspetiva apresentada no 0, nomeadamente quando abordámos a questão da Maturidade do movimento dos Recursos Educacionais Abertos, quando autores como McAndrew *et al.* (2008) e McGreal (2013) referem que a qualidade dos recursos é uma preocupação cada vez mais presente.

Simultaneamente, o problema pode também residir no próprio **formato dos recursos**, pois *“isto implica que os documentos estejam em formato digital, sejam reutilizáveis, sejam*

editáveis, digamos customizados, (...) o que também não é uma grande tendência, diga-se em nome da verdade, hoje em dia, há muito mais a prática do salame do que propriamente do bolo inteiro.” (Esp 02_REA).

No sentido de ultrapassar os desafios enumerados, os especialistas identificaram as estratégias que consideraram mais adequadas. Se por um lado consideram que se deve promover a **mudança de mentalidades**, embora reconheçam que “mudar mentalidades é um processo muitíssimo complicado e moroso” (Esp 01_REA), por outro lado consideram que se deve também investir na **formação didática dos docentes** do ensino superior, pois “a produção de materiais pedagógicos pelos docentes do ensino superior é uma atividade muito residual nas práticas docentes” (Esp 02_REA) e “Se as pessoas não tiverem formação, obviamente não estão sensíveis a todo um conjunto de coisas, ou não estão tão abertas a todo um conjunto de coisas. E depois é tomarem-se medidas para a valorização do ponto de vista profissional para a valorização da criação dos materiais didáticos do ensino superior.” (Esp 01_REA).

No que diz respeito a **recomendações**, ambos concordam, à semelhança dos estudos de McGill *et al.* (2013) e do projeto OPAL (2011), que se deve apostar na promoção de **políticas institucionais** “*muito orientada para a produção para o conteúdo, ou facilitando a produção de conteúdos pedagógicos em cada uma das unidades curriculares pelos docentes*” (Esp 02_REA) e para o seu reconhecimento, por exemplo, nos seus mecanismos de **avaliação** de desempenho docente: “*do ponto de vista da avaliação de materiais didáticos, eu na IES_01_REA recebo pontos por isso. Isto é uma prática comum, por exemplo, na IES_01_REA.*” (Esp 01_REA). Também autores como Friesen (2009) e Reed (2012) identificam o facto de não se considerar a autoria de REA na avaliação ou promoção na carreira como um importante fator impeditivo da utilização de REA.

Relativamente ao caminho a seguir no futuro, as recomendações dos especialistas dividem-se, embora possam ser consideradas, na verdade, como complementares. A primeira entrevistada afirma que, no sentido de se promover a mudança de mentalidade e fomentar o espírito de partilha, se deve apostar na criação de **comunidades de partilha**, que, por sua vez, tem também a vantagem de **sensibilizar os docentes** para as vantagens de partilha, não apenas de recursos, mas também de experiências: “*Mas acho que passa muito pelas pessoas sentirem que têm algo a beneficiar com isso, em participarem em comunidades que lhes permitam não só trocar materiais, mas também discutir formas de ultrapassar insucesso escolar em algumas das disciplinas.*” (Esp 01_REA).

Por sua vez, o segundo entrevistado sugere uma aposta na criação de **repositórios**, como forma de incentivar os docentes a partilhar o seu trabalho de forma aberta: “*Eu diria que*

apenas uma política muito orientada para a produção para o conteúdo, ou facilitando a produção de conteúdos pedagógicos em cada uma das unidades curriculares pelos docentes, é que poderia eventualmente alavancar a existência de repositórios locais". (Esp 02_REA). Neste sentido, o especialista sugere que, além da criação de repositórios institucionais, seria uma oportunidade interessante a constituição de um **repositório nacional de recursos abertos**, com o objetivo claro de difusão para os territórios da língua portuguesa: *"se as universidades pudessem identificar alguns desses recursos e centralizá-los num repositório, sob a égide, por exemplo, da UNESCO, do comité nacional da UNESCO ou... também não vejo assim grandes hipóteses de uma coisa diferente."* (...) *Podemos ter essa base, esse repositório, numa base de voluntariado. Agora é preciso que isso depois tenha de alguma forma uma força política."* (Esp 02_REA). Ou seja, poderá não ser suficiente que isso aconteça de forma voluntária, é necessário que as próprias instituições sejam também sensibilizadas para as mais-valias, por exemplo, a nível de marketing organizacional e de interação com outras instituições, e neste aspeto, um dos especialistas sugere mesmo que se siga a abordagem que tem sido frequente noutros países, no âmbito dos Recursos Educacionais Abertos, que é a existência de "champions", *"um pouco como a UNESCO faz na sua equipa. Tem uma pessoa, que neste caso era a Susan D'Antoni, que leve as pessoas as pessoas um pouco atrás e sim... vamos fazer recursos dentro do país, vamos falar com os reitores, falar com as editoras de cada uma das universidades e ver que tipo de recursos é que podem ser disponibilizados numa base de dados."* (Esp 02_REA).

4.2.1.2 Acesso Aberto

Procederemos, de seguida, à apresentação e análise dos dados recolhidos nas entrevistas aos especialistas no domínio do Acesso Aberto.

Perfil dos entrevistados e experiência no domínio

Nesta dimensão de análise, predefinida pelo guião de entrevista e respetivos objetivos, emergiram quatro indicadores, que nos ajudam a caracterizar o perfil dos entrevistados e a sua experiência no domínio do Acesso Aberto. Verificámos que ambos os entrevistados são os **responsáveis institucionais** pela **criação dos repositórios** em acesso aberto das respetivas instituições, o que, em ambos os casos, ocorreu há mais de 10 anos, tendo sido, na verdade, os dois primeiros repositórios institucionais em acesso aberto em Portugal.

Ambos os especialistas estão envolvidos em projetos nacionais, sendo que um dos nossos especialistas apresenta também uma vasta experiência na **coordenação e dinamização de projetos nacionais e participação em projetos internacionais**, acompanhando a evolução do próprio movimento do acesso aberto em direção à ciência aberta: *“Desde 2008 e também a nível europeu, tenho participado em inúmeros projetos relacionados com repositórios ou com o Acesso Aberto e agora (...) cada vez mais falamos de Ciência Aberta”* (Esp 01_AA).

O facto de possuírem uma vasta experiência e, consequentemente, um alargado conhecimento no domínio do acesso aberto confirmou a nossa expectativa de serem, na verdade, os especialistas mais indicados, não só para caracterizar a realidade nacional, mas também para a enquadrar num panorama mais global.

Caracterização da realidade nacional

A caracterização da realidade nacional, no que diz respeito ao domínio do Acesso Aberto, foi efetuada em função das categorias predefinidas, nomeadamente ao nível das políticas institucionais, dos repositórios e das revistas em acesso aberto.

No que diz respeito a **políticas institucionais**, ambos os especialistas concordam que a maior parte das instituições de ensino superior em Portugal possuem já políticas de acesso aberto, pelo que *“em termos comparativos, em termos relativos, a percentagem das nossas instituições científicas com políticas de Acesso Aberto é muito elevada. Eu diria que provavelmente oitenta por cento das nossas universidades têm políticas de Acesso Aberto, o que é muito bom. Há poucos países que terão esse número”* (Esp 01_AA).

Contudo, tal como referido no Capítulo 2 (Políticas e mandatos de acesso aberto), existe uma diferença entre política e mandato (Suber, 2012) e o que, na verdade, existe, na maioria das instituições, é uma política que não é monitorizada, pelo que poderá ou não estar a ser implementada. *“Portanto, é uma declaração de intenções e provavelmente dessas vinte e duas instituições, às tantas a esmagadora maioria, provavelmente mais de dois terços, estão neste último caso. Ou seja, existe uma política mas ela não é de facto implementada, portanto quase que eu diria que as instituições onde as políticas são verdadeiramente implementadas são ainda minoritárias”* (Esp 01_AA). Gostaríamos também de realçar o facto de, no caso das instituições dos entrevistados, existirem de facto mandatos e não apenas políticas, precisamente devido à *“necessidade de atualização da*

política, com aquilo que tinha acontecido, quer a nível nacional, quer a nível internacional” (Esp 02_AA).

No que concerne à situação dos **repositórios** em acesso aberto, também ambos os especialistas concordam que *“temos uma infraestrutura de repositórios madura e com muito boa cobertura” (Esp 01_AA)*, em parte devido à grande infraestrutura representada pelo RCAAP. Contudo, e intrinsecamente relacionado com a questão das políticas institucionais, *“relativamente àquilo que é a importância atribuída ao repositório, torná-lo no tal nó focal para depósito da produção, nós temos realidades muito diferentes” (Esp 02_AA).*

Por sua vez, no que respeita à questão das **revistas científicas** em acesso aberto, a opinião dos especialistas confirma o que referimos no Capítulo 2 (Gráfico 2.4), relativamente ao número reduzido de publicações portuguesas, sendo que, mesmo assim, *“o número de revistas científicas de Acesso Aberto tem vindo a aumentar em Portugal, também um bocadinho como tem acontecido no resto do mundo e na Europa” (Esp 01_AA).* Portanto, enquadrando a realidade nacional num panorama mais global, concluímos que Portugal possui um bom posicionamento global: *“A nível dos repositórios, aí claramente não tenho dúvidas, sob todos os pontos de vista, Portugal está no pelotão da frente, quer a nível europeu, quer mesmo a nível mundial.” (Esp 01_AA).* Esta boa infraestrutura faz com que, inclusivamente, Portugal seja apontado como caso de sucesso, não apenas a nível dos repositórios, mas *“estamos alinhados e tudo aquilo que são as diretivas que aparecem, quer os projetos do OpenAire, quer do Pasteur4OA, quer as questões todas relativamente às diretivas dos projetos do Horizonte 2020, etc., estamos alinhados com tudo” (Esp 02_AA).*

Análise das principais tendências obtidas na fase empírica anterior

No decorrer da entrevista, apresentámos aos especialistas um documento que apresentava as principais tendências com os resultados obtidos através do inquérito por questionário aos docentes/investigadores das instituições de ensino superior públicas (cf. Anexo VII). Seleccionámos, em particular, duas dimensões estudadas, o conhecimento e a utilização de Acesso Aberto e solicitámos aos especialistas que comentassem a sua perceção destas tendências.

Nenhum dos especialistas ficou surpreendido ao verificar que existe um bom **conhecimento do conceito de Acesso Aberto** e um **desconhecimento das políticas institucionais**, uma vez que, por exemplo, este desconhecimento confirma a questão

anterior, relativamente à não efetiva implementação das políticas existentes na maioria das instituições. Por outro lado, o desconhecimento que se verificou face aos **direitos de autor** também não surpreendeu: *“A questão dos direitos de autor é uma questão, digamos, universal e nem sequer é de Portugal, e de certa forma até, muitas vezes as editoras tradicionais fazem até alguma confusão. Isto é uma situação que é confortável para que o acesso aberto não progrida mais rapidamente para gerar a dúvida, a incerteza e a confusão em torno disso. A questão dos direitos de autor e essas dúvidas são quase universais”* (Esp 01_AA). Apesar de expectável, este desconhecimento foi considerado preocupante, uma vez que isso implica que *“são pessoas que estão a publicar e não sabem, no fundo, a quem pertencem os direitos de autor daquilo que estão a publicar.”* (Esp 02_AA). Foi ainda realçado por uma especialista que este desconhecimento é ainda mais complicado quando os próprios investigadores concorrem a iniciativas ou projetos internacionais que já obrigam ao depósito de parte dos resultados da sua produção científica em acesso aberto. No que concerne à utilização do Acesso Aberto, os dados não foram muito explorados pelos especialistas, sendo de realçar apenas que um dos especialistas ficou surpreendido pelo facto de a publicação em revistas científicas em acesso aberto apresentar números idênticos aos da publicação em repositório. Apesar de não existirem dados sobre esta questão, *“à partida iria pensar que seria ligeiramente menor do que a utilização dos repositórios”* (Esp 01_AA).

Cenários de futuro: desafios, estratégias e recomendações

Na última parte da entrevista, solicitámos aos especialistas que identificassem os grandes **desafios e as estratégias** associadas, bem como deixassem as suas **recomendações** para que Portugal continuasse a avançar no movimento global de abertura ao conhecimento.

Uma das especialistas referiu que o **desinteresse** dos investigadores, associado à **falta de tempo**, é um dos motivos que ajudam a explicar o desconhecimento anteriormente discutido: *“há aqui um grave desinteresse muito grande, porque as pessoas, normalmente o que respondem é que estão muito assoberbadas de trabalho, têm muitas coisas administrativas que lhes são pedidas”* (Esp 02_AA). No entanto, há um aspeto importante que gostaríamos de realçar no discurso da especialista, que refere que a falta de tempo pode ser uma das formas de manifestar um desconhecimento não assumido: *“a falta de tempo também pode tapar uma realidade que as pessoas, como não sabem, não conhecem os direitos, etc., não dizem que não sabem porque eu – peço desculpa mas uma*

coisa que os docentes têm é alguma dificuldade (e estamos a generalizar) mas uma coisa que os docentes normalmente têm dificuldade em dizer é que não sabem (...) Portanto, tudo aquilo que significa reconhecer o desconhecimento relativamente a uma coisa é sempre complicado” (Esp 02_AA).

Este aspeto está diretamente relacionado com um outro indicador que surgiu, nomeadamente no que diz respeito às **atitudes** dos investigadores, na medida em que “*os investigadores produzem, têm o seu principal fruto que são publicações mas têm uma atitude em que produzem uma publicação e entregam a publicação a um terceiro, neste caso a uma revista e esquecem o seu destino*” (Esp 01_AA). Na verdade, o Acesso Aberto “*também é uma forma de a comunidade científica retomar o controlo sobre o sistema de comunicação científica que perdeu há muitos anos*” (Esp 01_AA), pelo que a mudança de comportamento é um grande desafio atual.

Um outro aspeto referido é a **falta de estratégia institucional**, nomeadamente no não reconhecimento do depósito da publicação científica em repositórios como um fator importante para a visibilidade das instituições: “*a questão da produção científica que está nos repositórios é muito importante para o posicionamento que as instituições do ensino superior têm nos rankings onde querem aparecer. (...) Eu acho que mais tarde ou mais cedo vão aparecer outras métricas, mas neste momento nós vivemos com estas.*” (Esp 02_AA).

Também como fator institucional, a questão da **avaliação de desempenho** foi um dos indicadores consensualmente referidos pelos especialistas como um dos grandes desafios: “*A questão da avaliação de desempenho (...) é um bocadinho esquizofrénica, o de estarmos a dizer por um lado aos investigadores que devem ser abertos e que devem adotar o Acesso Aberto (...) mas, por outro lado, em tudo o que é avaliação de desempenho e recompensa (...) não premiamos a abertura, o cumprimento da abertura, continuamos a dar um bocadinho mensagens contrárias. Eu diria que a grande prioridade é de facto a questão da avaliação*” (Esp 01_AA).

No sentido de ultrapassar os desafios identificados, os especialistas identificaram igualmente as **estratégias** que consideraram mais indicadas. Se, por um lado, concordam que se deve **privilegiar os repositórios**, ou a “via verde” do acesso aberto, ao mesmo tempo consideram que se deve apostar na **qualidade** dos mesmos, com mais normas e inclusivamente, com outro tipo de funcionalidades, que os tornem mais interativos: “*Também sei e isso também é bom que o COAR, a Confederação de Open Access Repositories, estão a trabalhar atualmente naquilo que eles chamam de repositórios de segunda geração. Portanto, eu prevejo, que a seu tempo, nós vamos ter mais... mais...*

*mais evoluções, pronto, nesse sentido.” (Esp 02_AA) Não se devem, contudo, esquecer as revistas, sendo que se deve promover igualmente “**iniciativas institucionais de publicação**, ou seja, as universidades e outros organismos de investigação publicarem as suas próprias revistas, não baseadas em modelos comerciais, não baseadas no pagamento de APCs” (Esp 01_AA).*

Por outro lado, ambos os especialistas são veementes ao considerar a **obrigatoriedade das políticas institucionais**, quer por parte das instituições, quer dos financiadores, para que estas sejam efetivamente implementadas, cumpridas e monitorizadas. Uma especialista vai mesmo mais longe na obrigatoriedade das políticas institucionais, afirmando que devem existir orientações legislativas nesse sentido, de forma a que as IES sejam, elas próprias, obrigadas a monitorizar.

Contudo, reconhecem que *“a obrigatoriedade não funciona se as pessoas não estiverem convencidas de que é uma coisa boa e portanto é preciso ainda assim continuar a fazer muita **sensibilização** e muita demonstração das vantagens do Acesso Aberto”* (Esp 01_AA), pelo que sugerem que se continue a desenvolver estratégias de comunicação e divulgação, bem como “workshops, a formação, a disseminação, os incentivos, etc. para que as pessoas percebam as vantagens e para que não criem uma resistência” (Esp 01_AA).

Uma estratégia crítica e que poderá, na opinião dos especialistas, fazer a diferença, é a **articulação com os sistemas de avaliação de desempenho** das instituições. Segundo uma especialista, *“se nos regulamentos da avaliação docente estiver lá 0,1 a pontuar a colocação de um documento, de um artigo científico no repositório (...) de certeza absoluta que a falta de tempo se acaba”* (Esp 02_AA). Esta é uma estratégia que já está na verdade em curso, pois faz parte da agenda dos mais recentes documentos sobre o Acesso Aberto, em que Portugal não é exceção, pois *“no grupo de trabalho da política nacional para a Ciência Aberta, há 4 subgrupos. Um dos subgrupos é sobre a avaliação. Está compreendido que este é um ponto crítico, é um nó crítico para mudar as coisas.”* (Esp 01_AA).

Como **recomendações**, os especialistas sugerem ainda que se disseminem as **boas práticas** que já existem em Portugal, como é o caso do Instituto Politécnico de Bragança, cuja política institucional foi já descrita no capítulo da revisão de literatura. Além disso, a criação de **equipas multidisciplinares**, com bibliotecários, gestores de ciência, de informática e, acima de tudo, **especialistas em direitos de autor**, pois como destaca uma especialista, *“a questão dos repositórios só tornou mais evidente, porque mesmo antes disso, quando não havia acesso aberto, também não havia ninguém nas instituições que*

fosse especialista em direito de autor, para informar, por exemplo, relativamente à utilização que os docentes fazem de materiais, bocadinhos de filme ou imagens, em contexto letivo. Portanto, as instituições de ensino superior, que precisam tanto de utilizar recursos de informação para o seu trabalho no dia-a-dia, não têm, normalmente, especialistas” (Esp 02_AA).

Acrescenta-se ainda a importância do **alinhamento das políticas**, nomeadamente dos requisitos das instituições de ensino superior, das entidades financiadoras como a FCT que, por sua vez, devem estar alinhados com os requisitos da Comissão Europeia. Para isso poderá contribuir também a criação de uma infraestrutura global de ciência, visando diversos atores com um papel importante no Acesso Aberto, no qual o RCAAP fosse também integrado.

Por último, mas não menos importante, fica a recomendação de um especialista no sentido de se **consciencializar a comunidade científica e também as lideranças institucionais**, no sentido de controlarem melhor o seu trabalho de produção científica, ou seja, *“esta questão de modificar um bocadinho a cultura da publicação, fazendo com que os autores e as instituições assumam maior responsabilidade e maior protagonismo no controlo do futuro da publicação.”* (Esp 01_AA).

4.3 Discussão dos resultados das duas fases empíricas

De seguida, iremos proceder a uma discussão integradora dos resultados das duas fases empíricas, no sentido de procurar responder às questões de investigação que orientaram o nosso estudo.

Relativamente ao **Conhecimento** sobre Recursos Educacionais Abertos, constatamos que não existe um conhecimento generalizado, como seria expectável, considerando os aspetos oportunamente referidos na revisão da literatura, relativos à escassez de iniciativas a nível do ensino superior em Portugal. Portanto, a maioria dos respondentes já ouviu falar no conceito de Recursos Educacionais Abertos e também não lhes é desconhecida a existência de repositórios de REA, mas quando inquiridos sobre aspetos mais específicos no âmbito dos REA, o grau de desconhecimento aumenta.

Na verdade, são vários os indicadores desse desconhecimento, que se foram verificando ao longo desta investigação. Não podemos deixar de referir que os resultados do inquérito por questionário têm por base um conhecimento auto-reportado por parte dos docentes/investigadores respondentes, que, tal como admitido pelos especialistas,

poderão até ter uma noção geral do conceito de Recursos Educacionais Abertos, mas não ter exatamente a noção das suas implicações.

Este aspeto constata-se também quando analisamos a questão dos **Direitos de autor**, uma vez que o facto de quase metade dos respondentes não ter conhecimento sobre a situação específica na sua instituição, relativamente a direitos de autor, pode, afinal, ser reveladora de algum desconhecimento que não tenha sido admitido na questão anterior. A este propósito, os especialistas entrevistados confirmam que existe uma confusão no que diz respeito aos direitos de autor, que consideram como um fator essencial neste campo. A literatura confirma também esta percepção, pois são vários os estudos internacionais que referem barreiras associadas aos direitos de autor, nomeadamente na falta de políticas institucionais claras relativamente à propriedade intelectual sobre os recursos produzidos (Charlesworth *et al.*, 2007; Reed, 2012), aliada à confusão que caracteriza o conhecimento, por parte dos docentes, relativamente aos seus direitos de autor (Rolfe, 2012; Reed, 2012; Friesen, 2009; Yuan *et al.*, 2008; Charlesworth *et al.*, 2007; Hylén, 2006).

Por outro lado, o facto de quase um quarto dos respondentes afirmar que existe uma política institucional quando não é conhecida a existência de nenhuma **política ou estratégia institucional** especificamente dirigida aos Recursos Educacionais Abertos em Portugal, é também reveladora do desconhecimento. Aliás, um dos especialistas confirma essa percepção, realçando o facto de serem as próprias instituições que, além de não investirem nessas políticas, também nem sempre clarificam devidamente as suas estratégias, através de diretrizes claras.

Portanto, estas duas questões, sendo particularmente importantes no contexto dos Recursos Educacionais Abertos e implicando um conhecimento mais aprofundado dos mesmos, confirmam que existe algum nível de desconhecimento ou confusão entre conceitos, que não foi assumido pelos respondentes na questão relativa ao conhecimento de REA.

Por sua vez, este desconhecimento ou dúvidas que persistem quanto ao próprio conceito de REA é também visível na forma como os docentes/investigadores inquiridos classificam o seu grau de **Utilização de REA**. A análise correlacional efetuada e apresentada oportunamente revela que a utilização de REA obteve uma forte associação com o conhecimento de REA, levando-nos a concluir que quem mais utiliza os Recursos Educacionais Abertos é quem tem maior conhecimento sobre os mesmos. Por outro lado, também verificámos que existe uma relação moderada com as percepções desfavoráveis à reutilização de REA. Ou seja, de alguma forma, quem mais conhece e quem mais utiliza os REA, tem também uma percepção mais favorável à sua reutilização.

Os dados parecem revelar que existe já alguma utilização de REA, como vimos oportunamente, apesar de a maioria não conhecer, como já referido, políticas formais nem iniciativas nesse âmbito. Estes dados estão em linha com o estudo de Rolfe (2012), que conclui que algumas atividades associadas aos REA acontecem mais frequentemente de forma local e individual do que associada a abordagens mais formais. É também neste sentido a perspetiva de Hylèn (2006), sobre o facto de os REA representarem um fenómeno “bottom-up”, em que a gestão das instituições não está envolvida nem tem, muitas vezes, conhecimento das atividades que neste âmbito se realizam no seu seio. Por sua vez, os especialistas também concordam que a utilização de REA tem vindo a aumentar, na perspetiva de quem reutiliza recursos. Contudo, há uma questão importante levantada pelos especialistas, que revelam algum ceticismo sobre o facto de esses recursos serem efetivamente Recursos Educacionais Abertos.

Portanto, na opinião dos especialistas, o desconhecimento ou dúvidas que persistem quanto ao próprio conceito de REA é também visível na forma como os docentes/investigadores inquiridos classificam o seu grau de utilização de REA. Mais uma vez a literatura confirma estas conclusões, pois, tal como referimos no Capítulo 2 (2.1.7 Maturidade do movimento dos Recursos Educacionais Abertos) a falta de conhecimento generalizada sobre REA é frequentemente referida como uma importante barreira à sua adoção (de los Arcos, *et al.*, 2016; Allen & Seaman, 2016). A título exemplificativo, o estudo mais recente (*Open Educational Practices in Scotland*), efetuado entre outubro e novembro de 2015, em 19 instituições de ensino superior escocesas, conclui mesmo que a maior barreira à adoção dos Recursos Educacionais Abertos é precisamente a falta de conhecimento generalizada (de los Arcos, *et al.*, 2016).

Quando analisamos as **Perceções** que os docentes/investigadores têm relativamente aos Recursos Educacionais Abertos, verificamos que, quer na perspetiva de quem cria e partilha recursos, quer na perspetiva de quem reutiliza os recursos existentes, as perceções são francamente positivas, como oportunamente referimos aquando da análise dos resultados ao inquérito por questionário. Deste modo, constatamos que uma expressiva maioria dos docentes/investigadores acredita no conceito de educação aberta e perceciona a partilha de Recursos Educacionais Abertos como uma mais-valia, não apenas para o impacto do seu trabalho enquanto docentes, mas também para a instituição, na medida em que promove práticas de partilha e colaboração, que, por sua vez, dão visibilidade e valorizam a reputação da instituição.

Contudo, tal como também já tivemos oportunidade de referir, apesar de reconhecerem as vantagens dos REA e manifestarem perceções favoráveis perante os mesmos, a questão

da autoria e do reconhecimento enquanto tal é uma questão importante, tal como se concluiu no estudo da OCDE (2007), em que este foi um dos fatores considerados mais importantes na perspetiva de quem produzia recursos abertos.

Na verdade, são vários os motivos que emergem como **Barreiras** à utilização de REA. Por um lado, como expusemos na análise dos resultados do questionário, os respondentes não se posicionaram de forma marcada relativamente à importância que atribuem às potenciais barreiras à utilização de Recursos Educacionais Abertos, o que poderia ser mais um indicador sobre a falta de conhecimento mais aprofundada sobre o tema.

Por outro lado, verificámos que, à semelhança de outros estudos (Allen & Seaman, 2014; McGill *et al.*, 2013; Reed, 2012; Yuan, Macneill e Kraan, 2008; OCDE, 2007; Charlesworth *et al.*, 2007; e Hylén, 2006), as principais barreiras são essencialmente institucionais e, logo de seguida, pessoais. Ou seja, os docentes consideram que existem constrangimentos temporais que, por sua vez, são reforçados com a falta de reconhecimento e apoio por parte das instituições. Também estes resultados empíricos são duplamente corroborados: pelos especialistas, que confirmam que a falta de tempo é um dos fatores críticos, considerando mesmo que existe uma carga excessiva de trabalho que os docentes/investigadores têm que desempenhar nas suas instituições; pela literatura, sendo extensos os autores e estudos que reconhecem como barreira a perceção do tempo e do esforço necessários para pesquisar e avaliar os Recursos Educacionais Abertos (Allen & Seaman, 2014; Corral & Pinfield, 2014; McGill *et al.*, 2013; OPAL, 2011; OCDE, 2007). Por sua vez, a falta de tempo está também associada à falta de reconhecimento do trabalho docente, quando comparado com o trabalho de investigação. Esta perspetiva está alinhada com autores como Davis *et al.* (2010) e Alevizou (2012), quando afirmam que se espera que os resultados do trabalho académico de investigação sejam lidos e citados, mas os recursos didáticos parecem estar sujeitos a diferentes critérios. Na verdade, esta questão tem estado presente transversalmente ao longo da presente investigação, quer nas perceções dos docentes/investigadores inquiridos, quer nas perceções dos especialistas, quer na literatura.

Na perspetiva dos **Incentivos** à utilização de Recursos Educacionais Abertos, os resultados do questionário apontam no sentido da criação de uma plataforma institucional e de uma comunidade de partilha de REA. Estes dados estão em linha com a opinião dos especialistas, que afirmam que, no sentido de se promover a mudança de mentalidade e fomentar o espírito de partilha, se deve apostar na criação de comunidades de partilha, que, por sua vez, tem também a possibilidade de sensibilizar os docentes para as vantagens de partilha, não apenas de recursos, mas também de experiências.

Simultaneamente, os estudos de Friesen (2009) e Seonghee e Boryung (2008) concluem também que a introdução de um repositório institucional seria um fator importante para promover uma cultura formal de partilha e que, enquadrado em políticas e estratégias institucionais, seria importante para que os docentes se sentissem apoiados a desenvolver práticas mais abertas no contexto da sua instituição. Embora a utilização de REA possa ser realizada de forma informal, os docentes que o fazem não têm oportunidade de o fazer num contexto mais formal, o que foi considerado desejável em estudos anteriores (Atkins *et al.*, 2007; Conole, 2010; Hylén, 2006).

Um aspeto em que a opinião dos especialistas não vai ao encontro das perceções dos docentes/investigadores está relacionada com a questão da avaliação docente. Por um lado, os especialistas defendem que se deve apostar na promoção de políticas institucionais orientadas para a produção de recursos didáticos e para o seu reconhecimento, por exemplo, nos seus mecanismos de avaliação de desempenho docente. Autores como Friesen (2009) e Reed (2012) identificam o facto de não se considerar a autoria de REA na avaliação ou promoção na carreira como um importante fator impeditivo da utilização de REA. Quando inquiridos sobre essa questão, apesar de maioritariamente os docentes/investigadores assumirem, na maioria, a utilização de REA como critério específico na avaliação docente e a obrigatoriedade de partilha dos materiais didáticos produzidos como incentivos importantes, a verdade é que estes são os itens que menos incentivariam os respondentes a utilizar os Recursos Educacionais Abertos. Depreendemos, portanto, que os docentes/investigadores estão recetivos à existência de formação e *workshops*, bem como estratégias como a criação de repositórios institucionais e comunidades de partilha, mas não à obrigatoriedade dessas mesmas estratégias.

Por sua vez, no domínio do Acesso Aberto, o grau de **Conhecimento** dos respondentes ao questionário é, no geral, ligeiramente superior ao grau de conhecimento no domínio dos Recursos Educacionais Abertos, particularmente no que diz respeito ao **conceito** de Acesso Aberto, aos **repositórios** e às **revistas científicas** em acesso aberto. Tal como confirmado pelos especialistas entrevistados, esta tendência de conhecimento seria expectável. Por um lado, tendo em conta os resultados do estudo aos investigadores portugueses efetuado, em 2012, por Rodrigues *et al.* (2013), em que o conhecimento dos docentes/investigadores portugueses neste domínio já tinha sido considerado bom. Por outro lado, era expectável também devido à evolução que o movimento tem tido nos últimos anos em Portugal, tal como referimos no Capítulo 2 (2.2.5 O movimento do acesso aberto em Portugal).

No entanto, e à semelhança do que aconteceu com os Recursos Educacionais Abertos, este conhecimento foi diminuindo à medida que os respondentes se confrontaram com aspetos mais específicos. É o caso dos **direitos de autor e propriedade intelectual**, algo que não está claro para os docentes/investigadores, como confirmado pelos especialistas e por estudos semelhantes (Saraiva & Rodrigues, 2010; Creaser *et al.*, 2010; Amante, 2012). Da literatura e da opinião dos especialistas emergem vários motivos que justificam parcialmente este desconhecimento, que os especialistas confirmam também verificar-se a um nível mais global e não apenas no caso português. Por um lado, o facto de ser do interesse das próprias editoras que tradicionalmente publicam os resultados da investigação, como forma de evitar que o acesso aberto progrida mais rapidamente. Por outro lado, também contribui o facto de as próprias instituições não clarificarem este aspeto a nível interno, nem possuírem especialistas em direitos de autor que o façam.

Na verdade, esta questão dos direitos de autor está também associada às **políticas institucionais**, que os docentes/investigadores revelaram não conhecer bem, uma vez que muitos não sabiam se a sua própria instituição possui uma política relativa ao acesso aberto. Já no estudo efetuado em 2012 por Rodrigues *et al.* (2013), os autores tinham concluído que um grande número de investigadores não conhecia a política institucional, mas considerando que, tal como confirmado pelos especialistas, a maior parte das instituições de ensino superior em Portugal possui já políticas de acesso aberto, seria expectável que os docentes/investigadores estivessem mais esclarecidos. Até porque, por um lado, essas políticas representam, como vimos no Capítulo 2, políticas obrigatórias de auto-arquivo e, por outro, já houve importantes avanços no movimento do Acesso Aberto desde 2012, nomeadamente com a definição de uma política nacional e a maior visibilidade do repositório nacional. Relativamente a este aspeto, os especialistas justificam este desconhecimento com o facto de, apesar de existirem políticas institucionais, estas não têm um carácter obrigatório, com acontece com os mandatos (Suber, 2012) pelo que a maioria dessas políticas não estará a ser monitorizada, no sentido de se verificar a sua efetiva implementação. Neste ponto, a literatura e as opiniões dos especialistas nem sempre são convergentes. Se para os especialistas faz todo o sentido que se definam mandatos, para garantir o efetivo cumprimento por parte dos docentes/investigadores, já Suber (2012) refere que os mandatos podem, de certa forma, afastar as pessoas que se pretende atrair, não contribuindo, assim, para esclarecer sobre as políticas existentes. Por outro lado, também Smith *et al.* (2010), Swan (2006) e Pinfield (2005) concluem que políticas sustentadas em recomendações são menos eficazes do que as que têm por base a obrigatoriedade do auto-arquivo.

Estas são, portanto, questões que urge esclarecer, pois existem políticas institucionais, bem como uma política nacional e iniciativas internacionais às quais os investigadores submetem projetos de investigação, nomeadamente a nível da Comissão Europeia, que têm já normas muito claras e vinculam os investigadores a publicar em acesso aberto, como tivemos oportunidade de referir (2.2.4 O movimento do acesso aberto a nível europeu).

Relativamente à **Utilização**, verificámos que o acesso aberto está já integrado nas práticas de pesquisa dos investigadores, praticamente de igual forma em repositórios e revistas em acesso aberto. Embora não de forma tão significativa como na pesquisa (em parte devido ao reduzido número de publicações científicas reportadas), também quase metade dos docentes/investigadores que responderam ao nosso estudo já refere publicar em repositórios e revistas em acesso aberto. Apesar de as revistas científicas publicadas em acesso aberto registarem uma grande evolução, particularmente na última década (Bjork & Solomon, 2012), a verdade é que o seu crescimento não tem acontecido ao mesmo ritmo dos repositórios, pelo que foi, de certa forma, surpreendente, que a publicação em revistas científicas em acesso aberto apresentasse números idênticos aos da publicação em repositório. Esta nossa interpretação foi confirmada por um especialista e também está em linha com um estudo realizado por Gargouri *et al.* (2012), em que se compara a publicação em repositórios e em revistas em acesso aberto e se conclui que a publicação em repositórios (via verde) apresenta uma percentagem e uma taxa de crescimento superior à publicação em revistas em acesso aberto (via dourada).

Quando analisamos as **Percepções** que os docentes/investigadores têm no que concerne ao Acesso Aberto, verificamos que, quer na perspetiva de quem disponibiliza a sua produção científica, quer na perspetiva perante o processo de pesquisa e citação em acesso aberto, as percepções são claramente positivas, como se constatou aquando da análise dos resultados ao inquérito por questionário. Deste modo, constatamos que uma grande maioria dos docentes/investigadores acredita no conceito de acesso aberto à produção científica e percebe as vantagens associadas à disponibilização da produção científica em acesso aberto, não apenas em termos da visibilidade e impacto do trabalho do investigador, mas também a nível da reputação da instituição, o que vai ao encontro das conclusões de estudos prévios (Saraiva & Rodrigues, 2010; Amante, 2012; Creaser *et al.*, 2010).

O facto de as percepções serem favoráveis não implica que os docentes/investigadores não reconheçam a existência de importantes **Barreiras** ao depósito em repositórios e publicação em revistas em acesso aberto. Como verificámos anteriormente, as barreiras

mais valorizadas pelos respondentes ao nosso estudo são a falta de políticas/estratégias institucionais, a falta de tempo e o insuficiente apoio técnico. À semelhança do que aconteceu no domínio dos Recursos Educacionais Abertos, acreditamos que existe também algum desconhecimento não assumido anteriormente por parte dos docentes/investigadores. O facto de considerarem a falta de políticas institucionais como uma barreira importante, quando a maioria das instituições já tem essas políticas em vigor, permite-nos tirar duas conclusões: por um lado, que a maioria das políticas não está efetivamente a ser implementada, ou, pelo menos, não está a ser monitorizada, algo que é corroborado pela opinião dos especialistas; por outro lado, que também nem sempre se reconhece, a nível institucional, o depósito da publicação científica em repositórios como um fator importante para a visibilidade das instituições, pelo que faltam também estratégias de comunicação eficazes nesse sentido. Tal como defendem Byford *et al.* (2009), é fundamental que as estratégias institucionais de publicação dos resultados de investigação em acesso aberto sejam promovidas pelas instituições e devidamente compreendidas e acompanhadas pelos docentes/investigadores.

Por outro lado, a segunda barreira considerada mais importante pelos respondentes foi a falta de tempo, também em linha com o que se verificou no domínio dos Recursos Educacionais Abertos. Contudo, uma das especialistas referiu que o facto de indicarem falta de tempo pode, na verdade, ser um indicador de falta de interesse ou uma forma de manifestar um desconhecimento não assumido. Este desconhecimento está patente também no facto de a maioria dos docentes/investigadores não ter opinião relativamente ao carácter obrigatório das políticas institucionais e às políticas de depósito dos editores. Na verdade, são vários os estudos que identificam o desconhecimento como uma barreira importante ao depósito ou publicação em acesso aberto (Swan, Willmers & King, 2014a; Amante, 2012; Creaser *et al.*, 2010).

Como verificámos anteriormente, na perspetiva dos **Incentivos**, os resultados do questionário apontam no sentido de se promover formação/*workshops* para os investigadores, de se apostar num sistema de garantia da qualidade das publicações em acesso aberto e da existência de projetos financiados. Embora os especialistas também concordem que se deve continuar a promover a sensibilização e disseminação, simultaneamente com estratégias eficazes de comunicação e divulgação do Acesso Aberto, há um aspeto em que a opinião dos especialistas é diferente da dos docentes/investigadores inquiridos. Enquanto que os especialistas reforçam o papel da obrigatoriedade e da articulação com os sistemas de avaliação de desempenho, os respondentes ao inquérito não valorizaram particularmente esses aspetos enquanto

incentivos fundamentais à disponibilização da produção científica em acesso aberto. A verdade é que existem casos de sucesso em que esse foi reconhecidamente um fator essencial, tal como corroborado por Pais & Alves (2013), que constataram que o número de depósitos efetuados no repositório aumentou exponencialmente com a implementação da **avaliação** docente obrigatória.

Portanto, novamente em linha com as conclusões retiradas no domínio dos Recursos Educacionais Abertos, também depreendemos que, no domínio do Acesso Aberto, os docentes/investigadores estão mais recetivos à existência de formação e *workshops* e um pouco menos à obrigatoriedade por parte das respetivas instituições ou mesmo das entidades financiadoras de investigação.

Acreditamos, com esta discussão de resultados integrada, ter concluído o estudo dos resultados obtidos nas duas fases empíricas desta investigação, que nos permitirá agora procurar responder à questão e às sub-questões de investigação que nortearam o nosso estudo.

Começamos, então, pela primeira sub-questão de investigação:

Qual o grau de conhecimento de Recursos Educacionais Abertos e de Acesso Aberto por parte dos docentes/investigadores das instituições de ensino superior público em Portugal?

Relativamente a esta questão, verificamos que docentes/investigadores auto-reportam um bom conhecimento dos conceitos de Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto. Contudo, à medida que avançamos numa análise mais fina de assuntos específicos relacionados com ambos os domínios, nomeadamente direitos de autor, políticas institucionais e iniciativas internacionais, o grau de conhecimento vai diminuindo.

Verificámos também que, apesar desse conhecimento auto-reportado, existem indicadores que nos revelam que se poderá tratar de um desconhecimento não assumido, por motivos que oportunamente identificámos.

Concluimos então que, no geral, prevalece um desconhecimento generalizado e alguma confusão e incertezas relativamente a questões como direitos de autor, licenças abertas e políticas institucionais, que devem ser necessariamente esclarecidas, para promover um maior grau de conhecimento relativamente a ambos os domínios.

Passemos à segunda sub-questão de investigação:

Quais as práticas de utilização de Recursos Educacionais Abertos e de Acesso Aberto por parte dos docentes/investigadores das instituições de ensino superior público em Portugal?

No que diz respeito à utilização, existem diferenças nos domínios dos Recursos Educacionais Abertos e do Acesso Aberto. Relativamente ao primeiro, os resultados revelam que, apesar de a maioria dos docentes/investigadores não conhecer políticas formais nem iniciativas nesse sentido, existe já alguma utilização de REA, pois quase metade dos respondentes afirma adaptar REA ao contexto das suas necessidades e pesquisar em repositórios de REA. No entanto, fica alguma dúvida em relação ao facto de esses recursos serem efetivamente Recursos Educacionais Abertos, o que, em parte, se deve ao desconhecimento que ficou implícito e que oportunamente clarificámos. No entanto, a utilização de REA auto-reportada pelos docentes/investigadores é certamente uma utilização local e individual e não está associada a abordagens mais formais ou institucionais.

Por sua vez, relativamente ao Acesso Aberto, verificámos que os docentes/investigadores revelam práticas de investigação nas quais o acesso aberto já está integrado, particularmente no que concerne a atividades de pesquisa em repositórios e em revistas em acesso aberto, mais do que em atividades de publicação.

A terceira sub-questão de investigação foi definida da seguinte forma:

Quais as perceções de Recursos Educacionais Abertos e de Acesso Aberto por parte dos docentes/investigadores das instituições de ensino superior público em Portugal?

Verificámos que as perceções dos docentes/investigadores que responderam ao nosso estudo são claramente favoráveis, quer à criação, partilha e reutilização de Recursos Educacionais Abertos, quer à disponibilização da produção científica, pesquisa e citação em Acesso Aberto.

Ao reconhecerem de forma idêntica as mais-valias, quer institucionais, quer pessoais, comuns a ambos os movimentos, os docentes/investigadores estão a dar um claro sinal para se abordar o movimento de abertura ao conhecimento na sua globalidade.

Por fim, a última sub-questão teve a seguinte formulação:

As percepções face à utilização dos Recursos Educacionais Abertos (REA) e do Acesso Aberto (AA) pelos docentes/investigadores estão correlacionadas com as suas práticas?

A utilização de Recursos Educacionais Abertos obteve uma correlação positiva com as percepções favoráveis à criação e partilha de REA. Apesar de serem correlações de baixa magnitude, os dados revelam alguma tendência para quem utiliza REA ter uma percepção mais positiva face à criação e partilha de REA, portanto, na perspetiva de quem produz e partilha os seus próprios recursos.

Na perspetiva de quem reutiliza recursos produzidos por terceiros, a utilização de REA obteve uma correlação negativa com as percepções desfavoráveis à reutilização de REA, fator que, como vimos atrás, está relacionado com as dificuldades e dúvidas associadas à reutilização de REA. Isto significa que, quem mais reutiliza REA, tem uma percepção mais favorável à sua reutilização.

Por sua vez, no domínio do Acesso Aberto, apesar de se terem observado correlações com significância estatística entre as percepções e a utilização de Acesso Aberto, nomeadamente em relação à pesquisa e publicação, foram associações de muito baixa magnitude.

Um último aspeto que gostaríamos de referir relativamente a esta questão está relacionado com as barreiras e incentivos percebidos. Quer no domínio dos REA, quer no domínio do AA, nem as barreiras percebidas nem os incentivos percebidos se correlacionaram com a respetiva utilização. Isto significa que, apesar de os docentes/investigadores reconhecerem a existência de barreiras e incentivos, estes não são, respetivamente, impeditivos nem facilitadores da utilização.

O conjunto de respostas às anteriores sub-questões permitem-nos agora responder à principal questão de investigação que conduziu este estudo:

De que forma as percepções e práticas dos docentes/investigadores das instituições de ensino superior público em Portugal face aos Recursos Educacionais Abertos estão relacionadas com as suas percepções e práticas face ao Acesso Aberto?

Tal como fomos percebendo ao longo da discussão dos resultados obtidos, verificámos que efetivamente as percepções e práticas dos docentes/investigadores das instituições de

ensino superior público em Portugal face aos Recursos Educacionais Abertos estão relacionadas com as suas perceções e práticas face ao Acesso Aberto:

- quem reporta um maior conhecimento relativo aos Recursos Educacionais Abertos é quem reporta também um maior conhecimento em relação ao Acesso Aberto;
- quem mais utiliza os Recursos Educacionais Abertos é quem mais publica a sua produção científica em Acesso Aberto;
- quem tem uma perceção favorável à criação e partilha de REA também é favorável à disponibilização da produção científica em AA; em sentido inverso, quem revela uma perceção desfavorável à criação e partilha de REA revela também uma perceção desfavorável à disponibilização da produção científica em AA.

Ao longo da discussão dos resultados, em que incluímos as opiniões dos especialistas em Recursos Educacionais Abertos e em Acesso Aberto em Portugal, fomos constatando que havia aspetos comuns.

Por um lado, observámos que o conhecimento em ambos os domínios é um conhecimento algo superficial, uma vez que, tal como já referimos, o grau de desconhecimento aumentava à medida que se avançava no tipo de questões mais específicas em relação a ambos os domínios. Também o facto de se terem observado indicadores comuns relativamente a algum grau de desconhecimento não assumido é revelador deste denominador comum.

No que diz respeito à utilização - embora tenha sido aqui que se verificaram mais diferenças entre os domínios, resultantes dos diferentes estados de maturidade dos movimentos dos Recursos Educacionais Abertos e do Acesso Aberto em Portugal -, o facto de quem demonstra práticas mais abertas na atividade de ensino o fazer também na atividade de investigação, também nos dão pistas importantes sobre a convergência entre ambos os domínios.

Por outro lado, também as perceções dos docentes/investigadores face à criação, partilha e reutilização de Recursos Educacionais Abertos e face à disponibilização, pesquisa e citação da produção científica em Acesso Aberto são comuns. Não apenas no que diz respeito, como observámos, às vantagens ou mais-valias pessoais e institucionais que são reconhecidas, mas também no tipo de barreiras e incentivos que os docentes/investigadores identificam como maior e menor grau de importância. É certo que no domínio dos REA as barreiras se sub-dividiram em barreiras pessoais e políticas, barreiras na adequação e qualidade dos REA e barreiras institucionais, enquanto que no domínio do AA as barreiras se agruparam e correlacionaram fortemente entre si. Contudo,

uma análise mais detalhada permitiu-nos observar que, em ambos os domínios, as barreiras mais valorizadas são institucionais, seguidas das pessoais. Também é curioso observar que, no domínio dos REA, as barreiras relativamente às quais os respondentes menos foram capazes de se posicionar são barreiras específicas dos REA, o que, mais uma vez deixa implícito o desconhecimento.

De forma semelhante, no domínio do AA, também as barreiras relativas ao conhecimento, nomeadamente sobre políticas específicas, foram aquelas em que os respondentes menos se conseguiram posicionar.

Embora não queiramos desde já antecipar conclusões, que deixamos para o próximo capítulo, fica claro, a partir da resposta à nossa questão de investigação principal, que existem muitos denominadores comuns na forma como os docentes/investigadores encaram, por um lado, as suas funções de ensino e de investigação, e, por outro, a predisposição que manifestam perante uma maior abertura das suas práticas, na multidimensionalidade que estas representam.

CONCLUSÕES

Capítulo 5 CONCLUSÕES

Neste capítulo final, importa tentar sistematizar os mais importantes contributos da presente investigação, numa tentativa de reflexão sobre os mesmos, não deixando de referir as suas limitações, mas também na esperança de que possa contribuir para novos esforços de investigação.

Começámos por fazer algumas reflexões sobre os desafios que atualmente se colocam, não apenas às instituições do ensino superior e aos seus docentes/investigadores, mas a todo o ensino superior e até transversalmente a toda a sociedade. Os desafios e consequentes oportunidades com que as instituições de ensino superior têm sido confrontadas têm proporcionado relevantes reflexões sobre a importância da partilha de conhecimento e o papel dos sistemas do ensino superior na atual economia global do conhecimento.

Na certeza de estarmos a viver, neste início do século XXI, profundas transformações económicas, sociais e culturais, de que a sociedade em rede é apenas um exemplo, temos vindo a assistir a alterações substanciais nas instituições e na multidimensionalidade do trabalho docente, com influência nas suas práticas e também na própria identidade académica.

No contexto de uma crescente flexibilidade organizacional, assente em paradigmas mais colaborativos, a verdade é que se pede aos docentes/investigadores que sejam capazes de desenvolver uma multiplicidade de funções que requerem a conciliação de competências tecnológicas com espírito pragmático e colaborativo.

Ao revisitarmos o conceito de *scholarship*, tentámos compreender de que forma as instituições e em particular os seus docentes/investigadores têm tentado responder a esses desafios da sociedade em rede e do movimento global de abertura ao conhecimento. Foi também neste sentido que realizámos este estudo exploratório, para, dentro do possível, tentar perceber um pouco melhor o contexto da realidade nacional e, desta forma, tentar posicionar o ensino superior público português no panorama mais abrangente, a nível do movimento global de abertura ao conhecimento.

Além disso, acreditamos que esta investigação poderá trazer pistas que poderão servir de orientação para futuras decisões, sejam elas a nível institucional, governamental ou mais abrangente. Até porque reconhecemos que o momento é propício para a criação de redes colaborativas, não só proporcionadas por fatores tecnológicos, mas acima de tudo pela conjuntura, tanto a nível nacional, como a nível global, de procura de parcerias e

colaborações institucionais, com importantes apoios, por exemplo, da Comissão Europeia, como tivemos oportunidade de referir também.

Assim, e apesar de haver uma expectável e necessária diferença nos dois domínios, dos Recursos Educacionais Abertos e do Acesso Aberto, acreditamos que este facto deriva essencialmente de dois aspetos. Por um lado, são dois domínios que têm origem em dois movimentos diferentes, levados a cabo por diferentes *stakeholders*, até agora nem sempre com objetivos convergentes. Sem dúvida que o movimento do Acesso Aberto, bem delineado no contexto nacional, fruto também do trabalho de instituições e representantes que oportunamente identificámos, contribui de forma decisiva para o conhecimento e práticas de utilização que começam lentamente a integrar as práticas dos investigadores. Por outro lado, o reconhecimento e consequente investimento, a nível institucional, da atividade de investigação, em detrimento da atividade de ensino, faz com que os próprios docentes/investigadores invistam o seu tempo e esforço na componente de investigação. Assim sendo, e como tivemos oportunidade de constatar, as diferenças não se devem tanto, como tivemos oportunidade de constatar, a diferentes perceções por parte dos docentes/investigadores face aos dois domínios. Verificámos que existe uma predisposição para existir uma maior abertura das suas práticas em ambos os domínios, pois os docentes/investigadores percebem as vantagens e mais-valias, quer pessoais, quer institucionais, que daí advêm.

Podemos, então, concluir que, apesar de não existir tradicionalmente uma cultura de partilha e de os movimentos dos Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto se encontrarem em diferentes níveis de maturidade, existe espaço para a **convergência** entre ambos. As perceções e a predisposição dos docentes/investigadores perante os valores da colaboração, da partilha e da abertura dão sinais de que, se houver um esforço no sentido do esclarecimento dos aspetos por nós indicados como essenciais e no sentido de ultrapassar os desafios também referidos, será possível avançar em direção a práticas educacionais abertas, que não beneficiam apenas os docentes/investigadores, mas também as suas instituições e a comunidade global.

Um dos grandes argumentos a favor do acesso aberto à produção científica tem sido o facto de, quando a investigação é financiada com recursos públicos, os resultados dessa investigação devem também ser tornados públicos. Embora não seja frequente encontrar este argumento na literatura, no que diz respeito aos Recursos Educacionais Abertos, a verdade é que o mesmo se pode aplicar aos recursos didáticos que os docentes produzem no âmbito das suas funções ao serviço de uma instituição de ensino pública. Aliás, este argumento faz sentido se retomarmos a perspetiva de Willinsky (2005), quando defende a

convergência entre os diferentes domínios, afirmando que todos têm um compromisso partilhado e que parte dos mesmos princípios, de transparência, colaboração e maior abertura ao conhecimento.

É também neste sentido que têm surgido importantes apelos e recomendações de entidades de referência, como a OCDE, a UNESCO, a *Commonwealth of Learning* e a *Creative Commons*. Em junho de 2012, a UNESCO e a *Commonwealth of Learning* organizaram o *World OER Congress*, do qual saiu a Declaração de Paris sobre OER, que encorajava os governos a licenciar abertamente os recursos educacionais criados com fundos públicos. Em 2015, no seu relatório *Open Educational Resources: A Catalyst for Innovation*, a OCDE propõe aos governos que regulem no sentido de que os materiais criados com fundos públicos sejam abertos por predefinição ou, em alternativa, que os novos recursos educacionais tenham por base Recursos Educacionais Abertos, sempre que possível. Mais recentemente (novembro de 2016), surgiu ainda o *Commonwealth Open Educational Resources (OER) Policy Brief*, um documento com recomendações políticas e estratégicas, da autoria de Cable Green e Tim Vollmer (Creative Commons), com contribuições de Paul West (The Commonwealth) e Sanjaya Mishra (Commonwealth of Learning). Dirigido aos dirigentes institucionais e governamentais, os autores pretendem clarificar os principais aspetos relacionados com os Recursos Educacionais Abertos e deixar algumas recomendações aos decisores. Os autores defendem precisamente que *“because the bulk of education and research funding comes from taxpayer funds, it is essential to create, adopt, and implement open education licensing policies. The public should have access to what it paid for, and should not be required to pay twice (or more) to access and use publicly funded educational resources.”* (Green & Volmer, 2016).

Podemos, portanto, concluir que existem importantes movimentações, a nível global, que terão, certamente, se não a médio, pelo menos a longo termo, impacto nas políticas e estratégias institucionais. Estamos confiantes que estas terão, por sua vez, um papel importante nas práticas educacionais dos docentes/investigadores, no sentido de tornar os seus recursos educacionais e científicos abertos, reforçando assim os princípios de transparência, colaboração e maior abertura ao conhecimento.

Tratando-se de um estudo exploratório, em que um dos objetivos seria efetuar um primeiro panorama da situação em Portugal, por ser o primeiro grande estudo do género em Portugal, concluímos que esse objetivo foi alcançado. Do trabalho realizado, surgem importantes pistas que podem ser tidas em consideração por decisores, quer a nível institucional, quer a nível governamental, pelo que deixamos algumas **recomendações**.

Havendo sinais de convergência entre ambos os domínios, e considerando que o movimento do Acesso Aberto se encontra num grau de maturidade mais avançado em Portugal, sugerimos que as instituições atualizem as suas políticas relativas ao acesso aberto, no sentido de incluírem também indicações claras sobre os recursos didáticos produzidos pelos seus docentes.

Devem promover-se ações de sensibilização e esclarecimento sobre direitos de autor, licenças abertas, bem como *workshops* e formação para docentes/investigadores, no sentido de incentivar práticas de ensino e de investigação abertas.

Acreditamos, contudo, que antes de mais, é fundamental um maior reconhecimento e investimento das instituições no trabalho desenvolvido pelos docentes/investigadores na sua atividade de ensino. Por outro lado, defendemos que isso passa também por estabelecer uma articulação com um mecanismo de avaliação do desempenho docente coerente com esse reconhecimento.

Retomando a perspetiva de Ehlers (2011), explicada em pormenor no Capítulo 2 (2.1.5 Práticas Educacionais Abertas), as instituições podem usar as matrizes identificadas (Figura 2.5 e Figura 2.6), no sentido de analisarem os elementos das PEA que já estão a desenvolver e os que podem ainda implementar, compreendendo o nível de difusão das PEA dentro da organização. Idealmente, as instituições conseguirão, assim, desenvolver estratégias institucionais em que a utilização dos REA assume um papel mais relevante a nível organizacional, com iniciativas para promover a sua utilização, a par da criação de políticas e repositórios, para que, mais tarde desenvolvam arquiteturas de aprendizagem mais abertas.

As instituições podem também recorrer ao modelo desenvolvido no âmbito do projeto *OPAL*, também já referenciado no mesmo ponto do Capítulo 2 (2.1.5 Práticas Educacionais Abertas), que, sendo constituído por várias dimensões e indicadores, permite às instituições avaliar a situação atual e desenvolver uma estratégia de desenvolvimento de PEA, para que estas possam ser efetivamente implementadas e promovidas.

Deixamos ainda o exemplo da *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC), por ser um reconhecido exemplo, a nível internacional, na promoção de uma política transversal que encoraja práticas abertas por parte dos seus docentes/investigadores. Como referem Griset e López (2010), o Plano Estratégico da instituição para o período 2009-2014 dedica uma secção completa aos Recursos Educacionais Abertos, que estabelece o enquadramento e o posicionamento que a instituição pretende alcançar através do investimento em REA, no qual define, por exemplo, que não é apenas suficiente publicar os seus recursos no repositório institucional e abrir também ao público em geral, mas que

os REA devem ser divulgados enquanto parte integrante da marca da instituição, de forma a divulgar a sua oferta educativa. Embora a instituição tenha um modelo muito característico de produção de recursos, que não corresponde ao tradicional modelo das instituições de ensino superior público portuguesas, é uma iniciativa considerada globalmente como caso de sucesso.

Para terminar, recuperamos a perspetiva de Conole & Alevizou (2010) e Veletsianos & Kimmons (2012a), quando referem que a abertura é uma tendência, quer em termos da produção e partilha de recursos educacionais, quer de publicações científicas cada vez mais abertas.

Compete agora, aos decisores, definirem uma agenda política única, para monitorizar a atividade e acompanhar o progresso em cada um dos domínios simultaneamente, conscientes que o movimento de abertura ao conhecimento promove um sistema de ensino mais democrático e mais competitivo, sendo que, numa primeira instância, educar é partilhar conhecimento.

5.1 Limitações do estudo

Neste ponto conclusivo, cabe-nos refletir sobre algumas das limitações encontradas no desenvolvimento desta investigação.

Apesar de o inquérito por questionário ter sido enviado para todas as instituições de ensino superior público e embora praticamente todas as instituições estejam representadas, o facto de a amostra ser relativamente reduzida implica que os resultados desta investigação não sejam necessariamente representativos de todo o setor nem possam ser extrapolados para a dimensão da população-alvo. Apesar de alinhados com os resultados obtidos noutras investigações semelhantes, todos os resultados evidenciados pelo nosso estudo devem ser interpretados de forma cautelosa, atendendo aos limites que balizam a presente investigação. Não queremos também deixar de referir que se tratou de um estudo exploratório, em que um dos objetivos seria efetuar um primeiro panorama da situação em Portugal, por ser o primeiro grande estudo na área em Portugal, pelo que concluímos que esse objetivo foi alcançado.

Quanto aos instrumentos utilizados, o inquérito por questionário e a entrevista, as limitações mais relevantes prendem-se com o facto de serem instrumentos de recolha de dados auto-reportados. Como refere Tuckman (2002), tanto os questionários como as entrevistas nos dão os dados expressos pelos próprios inquiridos, que, embora refletindo o que os sujeitos pensam, por sua vez pode ser influenciado, tanto pela auto-consciência, como pelo desejo de se criar uma impressão favorável.

Por outro lado, o número de especialistas entrevistados é também reduzido, contudo, cremos que é defensável. Por um lado, sendo os Recursos Educacionais Abertos um movimento emergente em Portugal, não há muitos especialistas no tema, o que se verificou também na escassez de referências nacionais na revisão da literatura sobre o tema. Por isso, identificámos os dois especialistas que, tal como oportunamente clarificámos, apresentavam o perfil indicado para participar na nossa investigação. Apesar de, relativamente ao Acesso Aberto, existirem mais especialistas nacionais, optámos por apenas dois, para que os dois painéis de especialistas ficassem equilibrados. Por outro lado, apesar de serem efetuadas em número reduzido, as entrevistas foram realizadas com profundidade, o que nos permitiu obter dados ricos e aprofundados sobre os dois temas.

5.2 Sugestões para investigação futura

O trabalho realizado permitiu perspetivar propostas que poderão constituir investigação futura, sendo que, por se tratar de uma área emergente em Portugal, quase nos atrevemos a dizer que, após este primeiro estudo exploratório, fica aberto todo um caminho de investigação que é possível fazer neste campo.

Numa primeira instância, poderá dar-se continuidade ao estudo, alargando o espectro, de forma a incluir instituições de ensino superior privadas.

Recolhidas que estão as perceções dos docentes/investigadores face aos dois domínios, será estimulante ir um pouco mais além e explorar os fatores culturais e institucionais que exercem influência nas suas práticas de ensino e investigação. Agora que existe uma primeira recolha do que se faz, é necessário entender com mais detalhe porque se faz. Até porque, não tendo ficado claro se os respondentes deste estudo percebem claramente o que é um Recurso Educacional Aberto, bem como as suas implicações, sugere-se que no futuro se investigue esta questão com mais profundidade, no sentido de perceber em detalhe que tipos de recursos estão a ser reutilizados e partilhados de forma verdadeiramente aberta. Para isso, será relevante conduzir estudos de caso que permitam, através da observação direta e registada, descrever detalhadamente práticas e comportamentos.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. & Valente, M. (1999). Estudo sobre a avaliação dos docentes do ensino superior: Desenvolvimento de instrumentos de avaliação de desempenho – Relatório final. Lisboa: Direção Geral do Ensino Superior.
- Achieve (2011). Rubrics for Evaluating Open Education Resource (OER) Objects. *Achieve Project*. Disponível em <http://www.achieve.org/files/AchieveOERRubrics.pdf> [15 de fevereiro de 2014]
- Albright, P. (2005). *Open educational resources, open content for higher education: Final Forum Report*. Paris: UNESCO. Disponível em http://www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/media/forum/oer_forum_final_report.pdf [17 de setembro de 2014].
- Alevizou, P. (2012). Open to interpretation? productive frameworks for understanding audience engagement with OER. In Cambridge 2012: Innovation and Impact – Openly Collaborating to Enhance Education, a Joint Meeting of OER12 and OpenCourseWare Consortium Global 2012, Cambridge. Disponível em <http://oro.open.ac.uk/33452/> [15 de maio de 2014].
- Allen, I.E. & Seaman, J. (2014). *Opening the Curriculum: Open Educational Resources in U.S. Higher Education*. Pearson: Babson Survey Research Group. Disponível em <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/openingthecurriculum2014.pdf> [17 de fevereiro de 2015].
- Allen, I.E. & Seaman, J. (2016). *Opening the Textbook: Educational Resources in U.S. Higher Education, 2015-16*. Pearson: Babson Survey Research Group. Disponível em <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/openingthecurriculum2014.pdf> [27 de junho de 2016].
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). Metodologias da investigação em psicologia e educação (3ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Amante, M.J. (2012). Acesso Aberto @ISCTE-IUL. In Rodrigues, E., Swan, A., Baptista, A. (eds). *Uma Década de acesso aberto na UMinho e no mundo*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/26144/3/RepositoriUM_10anos.pdf [17 de setembro de 2014].
- Amante, M.J. (2014). O bibliotecário como gestor do conhecimento: o caso dos repositórios. *RECIIS*, 8 (2), 243-254. Disponível em <http://www.reciis.iciict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/viewFile/636/1276> [15 de março de 2015].

- Andersen, M. (2010). To share or not to share: Is that the question? *EDUCAUSE Review*, 45, 4, 40–49. Disponível em <http://www.educause.edu/ero/article/share-or-not-share-question> [30 de setembro de 2014].
- Anderson, T. (2009). *The Theory and Practice of Online Learning*. Canada: Au Press. ISBN:1897425082 9781897425084.
- Atenas, J. & Havemann, L. (2014). Questions of quality in repositories of open educational resources: a literature review. *Research in Learning Technology*, 22, 1-14. Disponível em <http://www.researchinlearningtechnology.net/index.php/rlt/article/view/20889> [17 de março de 2015].
- Atenas, J., Havemann, L. & Priego, E. (2014). Opening teaching landscapes: The importance of quality assurance in the delivery of open educational resources. *Open Praxis*, 6(1), 29-43. Disponível em <http://www.openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/view/81> [17 de março de 2015].
- Atkins, D.E., Brown, J. S. & Hammond, A.L. (2007). *A review of the Open Educational Resources (OER) movement: Achievements, challenges and new opportunities*. The William and Flora Hewlett Foundation, 1-84. Disponível em <http://www.hewlett.org/uploads/files/ReviewoftheOERMovement.pdf> [7 de setembro de 2014].
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Almedina.
- Bartlett, M. S. (1951). The effect of standardization on a chi square approximation in factor analysis. *Biometrika*, 38 (3/4), 337–344.
- Beaubien, S., Eckard, M. (2014). Addressing Faculty Publishing Concerns with Open Access Journal Quality Indicators. *Journal of Librarianship and Scholarly Communication* 2(2):eP1133. <http://dx.doi.org/10.7710/2162-3309.1133> [17 de setembro de 2015].
- Beetham, H., Falconer, I., McGill, L. and Littlejohn, A. (2012). Open practices: briefing paper. *JISC*. Disponível em <https://oersynth.pbworks.com/w/page/51668352/OpenPracticesBriefing> de [25 de setembro de 2014].
- Bell, J. (2004). Como realizar um projecto de investigação (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Bergstrom, T., Courant, P., McAfee, R., Williams, M. (2014). Evaluating big deal journal bundles. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 111(26), 9425–9439. doi: 10.1073/pnas.1403006111. Disponível em <http://www.pnas.org/content/111/26/9425.full> [13 de julho de 2015].
- Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities. (2003). Berlin: Max Planck Society. Disponível em http://oa.mpg.de/openaccess-berlin/berlin_declaration.pdf [10 de junho de 2014].

- Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa: Guia practica. Barcelona: Edições CEAC.
- Björk, B-C., Welling, P., Laakso, M., Majlender, P., Hedlund, T. & Guðnason, G. (2010). Open Access to the Scientific Journal Literature: Situation 2009. *PLoS ONE* 5(6): e11273. doi:10.1371/journal.pone.0011273. Disponível em <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0011273>. [14 de maio de 2014]
- Björk, B. & Solomon, D. (2012). Open Access versus Subscription Journals: a comparison of scientific impact. *BMC Medicine*, 10 (73), 1-10. Disponível em: <http://www.biomedcentral.com/content/pdf/1741-7015-10-73.pdf> [16 de abril de 2015].
- Björk, B., Laakso, M., Welling, P. & Paetau, P. (2014). Anatomy of green open access. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 65, 237–250. doi: 10.1002/asi.22963. Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/asi.22963/full> [16 de abril de 2015].
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Borgman, C. (2007). *Scholarship in the digital age: Information, infrastructure, and the Internet*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Boston Consulting Group, The (2013). The Open Education Resources ecosystem: An evaluation of the OER movement's current state and its progress toward main- stream adoption. Disponível em http://www.hewlett.org/sites/default/files/The%20Open%20Educational%20Resources%20Ecosystem_1.pdf [16 de junho de 2015].
- Boyer, E. (1990). Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. New York: John Wiley and Sons.
- Brace, I. (2008). Questionnaire design: How to plan, structure and write survey material for effective market research. London: Kogan Page Ltd. ISBN 978 0 7494 5028 1.
- Brouns, F., Mota, J., Morgado, L., Jansen, D., Fano, S., Silva, A., & Teixeira, A. (2014). A networked learning framework for effective MOOC design: the ECO project approach. In A. M. Teixeira, & A. Szücs (Eds.), *8th EDEN Research Workshop. Challenges for Research into Open & Distance Learning: Doing Things Better: Doing Better Things* (pp. 161-171). Budapest, Hungary: EDEN. Disponível em <http://hdl.handle.net/1820/5569> [18 de novembro de 2015].
- Brouns, F., Teixeira, A., Morgado, L., Fano, S., Fueyo, A., & Jansen, D. (2016). Designing massive open online learning processes: The smoooc pedagogical framework. *Open Education: from*

- OERs to MOOCs, 315-336. Berlin: Springer Berlin Heidelberg. DOI 10.1007/978-3-662-52925-6_16
- Brown, S. & Adler, R. (2008). Minds on Fire: Open Education, the Long Tail and Learning 2.0. *EDUCAUSE Review*, 43 (1), 16-32. Disponível em <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0811.pdf> [13 de outubro de 2013].
- Burton, G. (2009). *The open scholar*. Disponível em <http://www.academicrevolution.com/2009/08/the-open-scholar.html> [24 de outubro de 2014].
- Byford, S., Carter, I., Cockerill, M., Friend, F., Hale, C., Jubb, M., Thorn, S. (2009). Paying for open access publication charges. Guidance for higher education and research institutions, publishers and authors. A report by Universities UK and the Research Information Network. London: Research Information Network. Disponível em <http://rinarchive.jisc-collections.ac.uk> [16 de fevereiro de 2015].
- Campbell, L., Barker, P., Currier, S., & Syrotiuk, N. (2013). The Learning Registry: social networking for open educational resources? *Proceedings of OER13: Creating a Virtuous Circle*. England: Nottingham. Disponível em <http://publications.cetis.ac.uk/2013/770> [13 de setembro de 2015].
- Cannell, P. & Gilmour A. (2013). Staff: enhancing teaching: Final project report. *QAA Enhancement themes publications*. Disponível em <http://www.enhancementthemes.ac.uk/docs/publications/staff-enhancing-teaching-final-project-report.pdf?sfvrsn=8> [16 de junho de 2015].
- Cardoso, P., Morgado, L. & Teixeira, A. (2015). OER, Open Access and Scholarship in Portuguese Higher Education. *EDEN 2015 Annual Conference - Expanding Learning Scenarios*, Barcelona, June 2015. Disponível em https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1398/1/Paula_Cardoso_EDEN2015_final.pdf [15 de agosto de 2015].
- Cardoso, S., Carvalho, T., Santiago, R., Sousa, S. & Tavares, O. (2014). Académicos no Sistema de Ensino Superior Português. *A3ES Readings*, 12. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Disponível em http://www.a3es.pt/sites/default/files/Livro%20A3ES_ACADEMICOS.pdf [21 de abril de 2015].
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J., Moreira, J.M., Saraiva, R. (2013). O RCAAP e a evolução do acesso aberto em Portugal. In Rodrigues, E., Swan, A., Baptista, A. (eds). *Uma Década de acesso aberto na*

- UMinho e no mundo*. Braga: Universidade do Minho, Serviços de Documentação, pp. 25-48. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/26144/3/RepositoriUM_10anos.pdf [17 de setembro de 2014].
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society, The Information Age. Economy, Society and Culture*, Vol. I. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell.
- Castells, M. (2006). A sociedade em rede: do conhecimento à política. In Castells, M. & Cardoso, G. (Org.) *A sociedade em Rede. Do conhecimento à acção política*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Chagas, L. (2012). *Satisfação docente e discente no ensino superior nos regimes presencial e a distância*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Charlesworth, A., Ferguson, N., Schmoller, S., Smith, N. & Tice, R. (2007). Sharing eLearning Content – a synthesis and commentary. Final report. *Synthesis*, 31: 39. Disponível em <http://ie-repository.jisc.ac.uk/46/> [20 de fevereiro de 2015].
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L. (2007). *Social Scholarship on the rise*. Disponível em http://liblogs.albany.edu/library20/2007/10/information_literacy_in_the_ag.html [11 de novembro de 2014].
- Comissão Europeia (2013a). Opening up Education –a proposal for an European Initiative to enhance education and skills development through new technologies. Bruxelas: Comissão Europeia. Disponível em: www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf. [11 de outubro de 2013].
- Comissão Europeia (2013b). *Acesso aberto a publicações de investigação atinge «ponto de viragem»*. Bruxelas: Comissão Europeia. Disponível em: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-786_pt.htm [11 de outubro de 2013].
- Comissão Europeia (2015). Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020). *New priorities for European cooperation in education and training*. Bruxelas: Comissão Europeia. Disponível em http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/documents/et-2020-draft-joint-report-408-2015_en.pdf [20 de fevereiro de 2016].

- Conole, G. (2010). *Review of pedagogical frameworks and models and their use in e-learning*. Disponível em <http://pt.slideshare.net/grainne/pedagogical-models-and-their-use-in-elearning-20100304> [15 de fevereiro de 2013].
- Conole, G., & Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in higher education*. York, UK: Higher Education Academy. Disponível em http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf [25 de abril de 2013].
- Conole, G. (2012). Integrating OER into Open Educational Practices. In J. Glennie, K. Harley, N. Butcher, & T. van Wyk (Eds.). *Perspectives on open and distance learning: Open Educational Resources and change in higher education: Reflections from practice*. Vancouver: Commonwealth of Learning. Disponível em <http://www.col.org/resources/publications/Pages/detail.aspx?PID=412> [16 de fevereiro de 2013].
- Corder, G. & Foreman, D. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: A step-by-step approach*. New Jersey: Wiley & Sons.
- Corrall, S., & Pinfield, S. (2014). Coherence of “Open” Initiatives in Higher Education and Research: Framing a Policy Agenda. *iConference 2014 Proceedings*, 293–313. Disponível em <http://hdl.handle.net/2142/47316> [06 de setembro de 2015].
- Costa, A., Morgado, L. (2014). Cenários de futuro na Educação a Distância e Elearning no ensino superior em Portugal: um estudo exploratório. *Indagatio Didactica*, nº 6 (1), 60-79.
- Costa, A., Morgado, L. (2015). The Role of research in educational policies and practices in distance education and elearning in higher education level in Portugal. *Book of Abstracts, Expanding Learning Scenarios Opening Out the Educational Landscape - EDEN 2015 Annual Conference Barcelona, Spain 9-12 June, Barcelona*.
- Costello, A., & Osborne, J. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Couper, M. P. & P. V. Miller (2008). Web Survey Methods. *Public Opinion Quarterly*, 72(5): 831 - 835.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Monografias em Educação. Braga: CIED - Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Teoria e prática. Coimbra: Edições Almedina.

- Coutinho, C. (2013). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Cramer, D. (1997). *Basic statistics for social research*. London: Routledge.
- Creaser, C., Fry, J. , Greenwood, H., Oppenheim, C., Proberts, S., Spezi, V. & White, S. (2010) Authors' Awareness and Attitudes Toward Open Access Repositories, *New Review of Academic Librarianship*, 16:S1, 145-161. DOI: 10.1080/13614533.2010.518851.
- Creswell, J. W. (2003). Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches. (Vol. 2). London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed. ISBN 978-85-363-0892-0.
- Cullen, R., & Chawner, B. (2011). Institutional Repositories, Open Access, and Scholarly Communication: A Study of Conflicting Paradigms. *Journal of Academic Librarianship*, 37(6), 460-470.
- Czerniewicz, L., Kell, C., Willmers, M., & King, T. (2014). *Changing Research Communication Practices and Open Scholarship: A Framework for Analysis*. Cape Town: University of Cape Town. Disponível em <https://open.uct.ac.za/handle/11427/9068> [16 de maio de 2015].
- Davis, H., Carr, L., Hey, J., Howard, Y., Millard, D., Morris, D. & White, S. (2010). Bootstrapping a culture of sharing to facilitate open educational resources. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 3, (2), 96-109. Disponível em <http://eprints.soton.ac.uk/267386/> [16 de março de 2014].
- Dhanarajan, G. & Abeywardena, I. S. (2013). Higher education and Open Educational Resources in Asia: An overview. In G. Dhanarajan & D. Porter (Eds.) *Perspectives on open and distance learning: Open Educational Resources: An Asian perspective*. London: Commonwealth of Learning. Disponível em <https://oerknowledgecloud.org/content/higher-education-and-open-educational-resources-asia-overview> [16 de fevereiro de 2015]
- de los Arcos, B., Cannell, P. & McIlwhan, R. (2016). Awareness of open educational resources (OER) and open educational practice (OEP) in Scottish Higher Education Institutions Survey Results: Interim Report. Edinburgh: Opening Educational Practices Scotland.
- de los Arcos, B., Farrow, R., Pitt, R., Perryman, L-A., Weller, M. & McAndrew, P. (2015). OER Research Hub Data 2013-2015: Educators. *OER Research Hub*. Disponível em http://www.slideshare.net/OER_Hub/oerrh-data-report-20132015-educators [16 de fevereiro de 2016].
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2015a). *Perfil do Docente 2013/2014*. Lisboa: DGEEC. ISBN 978-972-614-603-2. Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDocentes/>. [20 de julho de 2015].

- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2015b). *Estatísticas da Educação 2013/2014*. Lisboa: DGEEC. ISBN: 978-972-614-598-1. Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/218/> [20 de julho de 2015].
- Durrett, R. (2010). *Probability: theory and examples* (fourth edition). Cambridge Series in Statistical and Probabilistic Mathematics, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ehlers, U. (2011). From Open Educational Resources to Open Educational Practices. *eLearning Papers*, 23, 1- 8. ISSN: 1887-1542.
- Ehrensperger, R. M. (2009). *Políticas e práticas curriculares no ensino superior – Brasil/Portugal* (Tese de Doutoramento). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- e-InfraNet (2013). *e-InfraNet: 'Open' as the default modus operandi for research and higher education*. European Network for co-ordination of policies and programmes on e-infrastructures (e-InfraNet Project). Disponível em <http://e-infranet.eu/output/e-infranet-open-as-the-default-modus-operandi-for-research-and-higher-education/> [20 de julho de 2014].
- Esposito, A. (2013). Neither digital nor open, just researchers: Views on digital/open scholarship practices in an Italian university. *First Monday*, 18(1). doi:10.5210/fm.v18i1.388
- FCT (2013). *Diagnóstico do Sistema de Investigação e Inovação - Desafios, Forças e Fraquezas Rumo a 2020*. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia. Disponível em https://www.fct.pt/esp_inteligente/docs/SWOT_FCT_2013_Pt.pdf [17 de setembro de 2014].
- Fernandes, I., Cardoso, P., Morgado, L. (2013). Análise de uma Experiência num MOOC: da Imersão à Participação Periférica. In Gomes, M.J. et al (orgs.). *Atas da VIII Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*, 1533-1545). Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-989-97374-2-6.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Florida Virtual Campus (2012). *2012 Faculty and Administrator Open Educational Resources Survey*. Florida: Tallahassee. Disponível em http://www.openaccesstextbooks.org/%5Cpdf%5C2012_Faculty-Admin_OER_Survey_Report.pdf [18 de março de 2014]
- Fraley, R.C. (2004). *How to conduct behavioral research over the internet*. New York: Guilford Press.
- Friesen, N. (2009). Open educational resources: New possibilities for change and sustainability. *IRRODL*, 10 (5). Disponível em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/664/1388> [18 de abril de 2013]

- Gargouri, Y., Hajjem, C., Larivière, V., Gingras, Y., Carr, L., Brody, T. (2010). Self-Selected or Mandated, Open Access Increases Citation Impact for Higher Quality Research. *PLoS ONE* 5(10): e13636. doi:10.1371/journal.pone.0013636. Disponível em <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0013636> [15 de maio de 2014]
- Gargouri, Y., Larivière, V., Gingras, Y., Carr, L., and Harnad, S. (2012). Green and Gold Open Access Percentages and Growth, by Discipline. *17th International Conference on Science and Technology Indicators (STI)*. Montréal, Canada. Disponível em <http://eprints.soton.ac.uk/340294/> [15 de maio de 2014]
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gosling, S. D., Vazire, S., Srivastava, S., & John, O. P. (2004). Should we trust web-based studies? A comparative analysis of six preconceptions about internet questionnaires. *American Psychologist*, 59, 93-104. Disponível em http://www.simine.com/docs/Gosling_et_al_AP_2004.pdf [22 de novembro de 2015]
- Green, C. & Volmer, T. (2016). *Commonwealth Open Educational Resources (OER) Policy Brief*. Disponível em <https://www.thecommonwealth-educationhub.net/wp-content/uploads/2016/11/OER-Policy-Brief-20161031-V2-0.pdf> [16 de novembro de 2016].
- Griset, R. & López, J. (2010). Use of open educational resources at the UOC. *Proceedings of Barcelona Open Ed 2010*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Disponível em <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/4901/6/Griset.pdf> [22 de março de 2015]
- Harley, Diane, Acord, Sophia Krzys, Earl-Novell, Sarah, Lawrence, Shannon, King, C. Judson (2010). Assessing the future landscape of scholarly communication: An exploration of faculty values and needs in seven disciplines. *eScholarship*. California: Center for Studies in Higher Education, UC Berkeley. Disponível em http://escholarship.org/uc/cshe_fsc [22 de setembro de 2015]
- Harnad, S., Brody, T., Vallieres, F., Carr, L., Hitchcock, S., Gingras, Y., Oppenheim, C., Stamerjohanns, H., & Hilf, E. (2004). The Access/Impact Problem and the Green and Gold Roads to Open Access. *Serials Review*. 30 (4). Disponível em <http://users.ecs.soton.ac.uk/harnad/Temp/impact.html>. [14 de maio de 2014]
- Harnad, S. (2011). Open Access to Research: Changing Researcher Behavior Through University and Funder Mandates. *JEDEM Journal of Democracy and Open Government*, 3, (1). Disponível em <http://eprints.soton.ac.uk/272401/>. [14 de maio de 2014]
- Harnad, S. (2015). Open Access: What, Where, When, How and Why. *Ethics, Science, Technology, and Engineering: An International Resource*. Farmington Hills.

- Hilton, J., Murphy, L. & Ritter, D. (2014). From open educational resources to college credit: The approaches of Saylor academy. *Open Praxis*, 6(4), 365-374. Disponível em <http://openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/view/140/125> [17 de março de 2015].
- Hylén, J. (2006). *Open educational resources: Opportunities and challenges*. Paris: OECD - Centre for Educational Research and Innovation. Disponível em <https://www.oecd.org/edu/ceri/37351085.pdf> [01 de março de 2013].
- Hylén, J., V. Damme, D., Mulder, F. and D'Antoni, S. (2012). Open Educational Resources: Analysis of Responses to the OECD Country Questionnaire. *OECD Education Working Papers*, 76. OECD Publishing. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/5k990rjhvtlv-en>. [20 de abril de 2015].
- Howell, D. (2011). *Fundamental Statistics for the Behavioral Sciences* (7ªEd.). Belmont: Wadsworth.
- Jameela, T. (2014). Open Educational Resources in Teacher Education: A survey of Instructional Methods used by Faculties of training Colleges. *Excellence International Journal of Education and Research*, 2 (1), 1–12.
- Howell, D. (2013). *Statistical methods for psychology* (8th Ed.). Duxbury: Pacific Grove.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., and Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Disponível em <http://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2013-higher-education-edition/> [15 de abril de 2015].
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Disponível em <http://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2014-higher-education-edition/> [15 de abril de 2015].
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., and Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Disponível em <http://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2015-higher-education-edition/> [15 de abril de 2015].
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39 , 31-36.
- Karunanayaka, S. (2012). Perceptions of teachers and teacher educators on the use of open educational resources in teaching and learning. *Annual Academic Session*. Sri Lanka: Open University of Sri Lanka. Disponível em http://digital.lib.ou.ac.lk/docs/bitstream/701300122/551/1/OU5165_000.pdf. [14 de outubro de 2015].

- Kiess, H. O.; Bloomquist, D. W. (1985). *Psychological research methods: a conceptual approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Knight, L. V., & Steinbach, T. A. (2008). Selecting an appropriate publication outlet: A comprehensive model of journal selection criteria for researchers in a broad range of disciplines. *International Journal of Doctoral Studies*, 3, 59-79. Disponível em <http://www.ijds.org/Volume3/IJDSv3p059-079Knight84.pdf> [17 de setembro de 2015].
- Laakso, M., Welling, P., Bukvova, H., Nyman, L., Björk, B-C, Hedlund, T. (2011). The Development of Open Access Journal Publishing from 1993 to 2009. *PLoS ONE* 6(6): e20961. doi:10.1371/journal.pone.0020961. Disponível em <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0020961> [14 de maio de 2014].
- Larivière, V, Haustein, S., Mongeon, P. (2015). The Oligopoly of Academic Publishers in the Digital Era. *PLoS ONE* 10(6): e0127502. doi:10.1371/journal.pone.0127502. Disponível em <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0127502> [13 de julho de 2015]
- Leong, F.T.L. & Austin, J.T. (2006). *The Psychology Research Handbook*. Second Edition. Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- Leite, C., & Ramos, K. (2007). Docência universitária: Análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In M. I. Cunha (Org.), *Reflexões e práticas em pedagogia universitária* (pp. 27-42). Campinas: Papirus.
- Lim T. S., & Loh, W. Y. (1996). A Comparison of Tests of Equality of Variances. *Computational Statistics and Data Analysis*, 22(3), 287-301.
- Matos, J., Pedro, N., Pedro, A. & Cabral, P. (2014). Tendências nas Metodologias de Investigação na Área das Tecnologias na Educação: Uma análise da investigação de cursos pós-graduados entre 2005 e 2013. *Atas 3º Encontro Internacional TIC e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- McAndrew, P., Santos, A., Lane, A., Godwin, S., Okada, A., Wilson, T., Connolly, T., Ferreira, G., Shum, S., Bretts, J. & Webb, R. (2008). *OpenLearn: Research Report 2006-2008*. London: The Open University. Disponível em http://www3.open.ac.uk/events/6/2009727_62936_o1.pdf [17 de março de 2015].
- McGill, L., Falconer, I., Littlejohn, A. and Beetham, H (2013). JISC/HE Academy OER Programme: Phase 3 Synthesis and Evaluation Report. *JISC*, February 2013. Disponível em <https://oersynth.pbworks.com/w/page/59707964/ukoer3FinalSynthesisReport> [15 de junho de 2015].

- McGreal, R. (2013). *Quality and OER: A response to David Wiley*. Disponível em <https://landing.athabasca.ca/blog/view/409724/quality-and-oer-a-response-to-david-wiley> [17 de março de 2015].
- Miguéis, A. (2012). *Atitudes e percepções dos autores depositantes no repositório científico da Universidade de Coimbra* (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Monteiro, A. (2012). *As práticas educativas abertas na promoção de uma cultura organizacional aprendente: o caso de estratégia de elearning na Guarda Nacional Republicana*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Morgado, L. (2003). *Educação Online: Contextos e Interações*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, L. (2011). The networked class. In Charles Wankel (ed.) *Educating Educators with Social Media (Cutting-edge Technologies in Higher Education, Volume 1)*, 135–152, USA: Emerald Group Publishing Limited. DOI: [10.1108/S2044-9968\(2011\)0000001009](https://doi.org/10.1108/S2044-9968(2011)0000001009).
- Morgado, L. Teixeira, A. (2015). *OER and Sustainability Models*, Training Materials for Teachers training in Europe. OpenPROF: Open Professional Collaboration for Innovation. Project No. 2014-1-LT01-KA202-000562. Disponível em <http://openprof.eu> [15 de dezembro de 2015].
- Morris, S., Thorn, S. (2009). Learned society members and open access. *Learned Publishing*, 22: 221–239. doi:10.1087/2009308. Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1087/2009308/epdf> [15 de fevereiro de 2015].
- Murteira, B., Ribeiro, C., Silva, J. & Pimenta, C. (2001). *Introdução à estatística*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- OCDE (2007). *Giving knowledge for free. The emergence of open educational resources*. Paris: OCDE. ISBN-978-92-64-03174-6. Disponível em <https://www.oecd.org/edu/ceri/givingknowledgeforfreetheemergenceofopeneducationalresources.htm> [15 de fevereiro de 2015].
- Olcott, D. (2012). OER perspectives: emerging issues for universities. *Distance Education*. 33(2), 283-290. DOI:10.1080/01587919.2012.700561.
- OPAL (2010). Deliverable 3.1: Scope of desk research and case study identification. *Report from Open Educational Quality Initiative*. Disponível em <http://www.slideshare.net/OPAL2010/opal-d3-v6-07052010> [15 de fevereiro de 2013].
- OPAL (2011). Beyond OER: Shifting Focus to Open Educational Practices. *Report from Open Educational Quality Initiative*. Bruxelas: European Commission Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. Disponível em

- <https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/OPAL2011.pdf> [15 de fevereiro de 2013].
- Oppenheim, C. (2008). Electronic scholarly publishing and open access. *Journal of Information Science*, 34(4). doi:10.1177/0165551508092268. Disponível em <http://jis.sagepub.com/content/34/4/577.abstract> [15 de maio de 2014].
- Orr, D., Rimini, M. & van Damme, D. (2015). Improving the quality of educational resources. In *Open Educational Resources: A Catalyst for Innovation*. Paris: OCDE Publishing. Disponível em <http://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/sites/4/2015/11/OECD-OER-a-catalyst-for-innovation-2015.pdf> [17 de março de 2015].
- Pais, C. & Alves, A. (2013). Biblioteca Digital do IPB: integração, partilha e acesso aberto. In Rodrigues, E., Swan, A., Baptista, A. (eds). *Uma Década de acesso aberto na UMinho e no mundo*. Braga: Universidade do Minho, Serviços de Documentação, 221-237. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/8982> [16 de abril de 2015].
- Pais, C., Fernandes, P., France, J. & Costa, S. (2015). Serão as políticas institucionais mandatórias, assim tão mandatórias? Qual o grau de cumprimento? O caso da Biblioteca Digital do IPB. *Ponto de Acesso*. 9 (3), pp. 3-17. Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/15076/10616> [17 de abril de 2015]
- PASTEUR4OA (2015). Working Together to Promote Open Access Policy Alignment in Europe – Synthesis Report. Work Package 3 report: Open Access Policies. Disponível em: <http://pasteur4oa.eu/sites/pasteur4oa/files/deliverables/PASTEUR4OA%20Work%20Package%203%20Report%20final%2010%20March%202015.pdf>. [16 de abril de 2015].
- Pearce, N., Weller, M., Scanlon, E., & Kinsley, S. (2010). Digital scholarship considered: How new technologies could transform academic work in education. *Education*, 16(1).
- Pedro, N. & Cabral, P. (2013). Plataformas LMS no ensino superior: análise das finalidades de utilização em diferentes áreas científicas. In *Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning*, 3. Lisboa: Universidade Aberta. ISBN 978-972-674-738-3.
- Pereira, A.A., Ribeiro, E., Rehemtula, S. (2012). Projeto Blimunda, um olhar sobre as editoras e revistas científicas portuguesas. *Cadernos BAD*. 11 (2012) Disponível em <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/431/pdf> [17 de setembro de 2014].
- Peter, S. & Deimann, M. (2013). On the role of openness in education: A historical reconstruction. *Open Praxis*, 5, 7–14.

- Peters, M. & Britez, R. (Eds.). (2008). *Open education and education for openness*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Peters, M. (2008). "Openness" and "Open Education" in the global digital economy: Na emerging paradigma of social production. *Economic and Social Research Council (ERSC)*. United Kingdom: Bath.
- Peters, M. A. (2010). Three forms of the knowledge economy: Learning, creativity and openness. *British Journal of Educational Studies*, 58(1), 67-88. doi:10.1080/00071000903516452.
- Petrides, L. & Nguyen, L. (2008). Open educational resources: inquiring into author use and reuse. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 1, 98–117.
- Picarra, M. (2015a). *Open Access policy effectiveness: A briefing paper for UK Higher Education Institutions*. Disponível em <http://pasteur4oa.eu/sites/pasteur4oa/files/resource/OA%20policy%20effectiveness%20Briefing%20paper%20for%20UK%20HEIs%20v2.pdf> [20 de Agosto de 2015].
- Picarra, M. (2015b). Regional Challenges in Achieving Open Access and Proposed Recommendations. Working Together to Promote Open Access Policy Alignment in Europe. Disponível em http://pasteur4oa.eu/sites/pasteur4oa/files/resource/Factsheet_Regional%20Challenges%20FINAL.pdf [20 de Agosto de 2015].
- Piedra, N., Chicaiza, J., López, J., Tovar, E. & Martínez, O. (2011) Finding OERs with social-semantic search in global engineering education conference . *EDUCON – Learning environments and ecosystems in engineering education*, 1195-1200. Espanha: IEEE.
- Pinfield, S. (2005). A mandate to self archive? The role of open access institutional repositories. *Serials*, 18 (1). 30-34. Disponível em <http://eprints.nottingham.ac.uk/152/> [17 de abril de 2015]
- Pinfield, S., Salter, J., Bath, P., Hubbard, B., Millington, P., Anders, J. & Hussain, A. (2014). Open-access repositories worldwide, 2005–2012: Past growth, current characteristics, and future possibilities. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 65: 2404–2421. doi: 10.1002/asi.23131.
- Public Library of Science (2015). *Publication fees*. Disponível em <https://www.plos.org/publications/publication-fees/> [25 de abril de 2015].
- Reed, P. (2012). Awareness, attitudes and participation of teaching staff towards the open content movement in one university. *Research in Learning Technology*, 20. Disponível em <http://www.researchinlearningtechnology.net/index.php/rlt/article/view/18520>. [28 de fevereiro de 2015].
- Reis, E. (1998). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Rodrigues, E., Saraiva, R., Ribeiro, C. & Fernandes, E. (2010). Os Repositórios de Dados Científicos: Estado da arte. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10830> [13 de janeiro de 2015].
- Rodrigues, E., Swan, A. & Baptista A. (eds.) (2013). Uma Década de Acesso Aberto na UMinho e no Mundo. Braga: Universidade do Minho. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/26144/3/RepositoriUM_10anos.pdf [17 de setembro de 2014].
- Rodrigues, E., Boavida, C., Carvalho, J., Saraiva, R., & Príncipe, P. (2013). *Os Investigadores em Portugal e a sua Relação com o Acesso Aberto à Produção Científica*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/23391> [15 de setembro de 2014].
- Rodrigues, E. (2014). O acesso aberto (na UMinho e no mundo): onde estamos e por onde vamos? *Revista Eletrónica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*. 8(2), 180-194. DOI: 10.3395/reciis.v8.i2.950.pt.
- Rolfe, V. (2012). Open educational resources: staff attitudes and awareness. *Research in Learning Technology*, 20. Disponível em <http://www.researchinlearningtechnology.net/index.php/rlt/article/view/14395> [03 de março de 2014].
- Sampieri, R., Callado, C., Lucio, M. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso.
- Santos, A. (2012). Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In Santana, B., Rossini, C., Pretto, N. (2012). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. São Paulo: Casa da Cultura Digital. Disponível em <http://www.artigos.livrorea.net.br/wp-content/uploads/2012/05/REA-santos.pdf> [13 de fevereiro de 2014].
- Santos, A., Cobo, C. & Ferreira, G. (2012). Introdução. In Santos, A., Cobo, C. & Costa, C. (Org.). *Compêndio Recursos Educacionais Abertos: Casos da América Latina e da Europa na Educação Superior*. Oxford: Oxford University. Disponível em <http://www.rea.net.br/site/compendio-recursos-educacionais-abertos-casos-da-america-latina-e-da-europa-na-educacao-superior/> [15 de fevereiro de 2014].
- Santos, C., Pereira, F. & Lopes, A (2016). Efeitos da intensificação do trabalho no ensino superior: da fragmentação à articulação entre investigação, ensino, gestão académica e transferência de conhecimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 295-321 doi:10.21814/rpe.6820.
- Saraiva, R. & Rodrigues, E. (2010). Open access in Portugal. In Lluís Anglada, Ernest Abadal (eds), *Open access in Southern European countries* (pp. 83-99). Madrid: FECYT.

- Saraiva, R., Rodrigues, E., Príncipe, P., Carvalho, J. & Boavida, Clara (2012). Acesso aberto à literatura científica em Portugal: o passado, o presente e o futuro. *Cadernos BAD*. 11 (2012) Disponível em <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/476> [17 de setembro de 2014].
- Sclater, M. (2010). Open Educational Resources: Motivations, Logistics and Sustainability. In Ferrer, N. F. & Alonso, J. M. (eds) *Content Management for E-Learning*, 179-193. New York: Springer.
- Seonghee, K. & Boryung, J. (2008). An analysis of faculty perceptions: attitudes toward knowledge sharing and collaboration in an academic institution. *Library & Information Science Research*, 30 (4), 282-290. DOI:10.1016/j.lisr.2008.04.003.
- Smith, C., Yates, C., Chudasama, S. (2010). Open Research Online: A self-archiving success story. *5th International Conference on Open Repositories*. Madrid, Spain. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/22321/> [15 de maio de 2014].
- Solomon, D. (2001). Conducting web-based surveys. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(19). Disponível em <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=19> [22 de novembro de 2015].
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Suber, P., Brown, P., Cabell, D., Chakravarti, A., Cohen, B., Delamothe, T., Eisen, M., Grivell, L., Guédon, J.-C., Hawley, R., Johnson, R., Kirschner, M., Lipman, D., Lutzker, A., Marincola, E., Roberts, R., Rubin, G., Schloegl, R., Siegel, V., So, A., Varmus, H., Velterop, J., Walport, M., Watson, L. (2003). *Bethesda Statement on Open Access Publishing*. Disponível em <http://www.earlham.edu/~peters/fos/bethesda.htm> [10 de junho de 2014].
- Suber, P. (2004). *Open Access Overview: Focusing on open access to peer-reviewed research articles and their preprints*. Disponível em <http://www.earlham.edu/~peters/fos/overview.htm>. [15 de maio de 2014]
- Suber, P. (2012). *Open Access*. Cambridge Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology. Disponível em https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/9780262517638_Open_Access_PDF_Version.pdf [15 de maio de 2014]
- Sutton, S. C. (2013). Open access, publisher embargoes, and the voluntary nature of scholarship: An analysis. *College & Research Libraries News*, 74(9), 468-472.
- Swan, A. (2006). The culture of Open Access: researchers' views and responses. In Jacobs, N. (ed.). *Open Access: Key Strategic, Technical and Economic Aspects*, 7. Chandos, Oxford.

- pp 52-59. Disponível em <http://eprints.ecs.soton.ac.uk/12428/01/asj7.pdf> [17 de abril de 2015].
- Swan, A. (2012). Policy guidelines for the development and promotion of open access. Paris: UNESCO. ISBN: 978-92-3-001052-2. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002158/215863e.pdf> [17 de abril de 2015].
- Swan, A., Willmers, M. & King, T. (2014a). Research publishing models: a guide for university managers. *Scholarly Communication in Africa Project*, Brief 3, Jan 2014. Disponível em http://openuct.uct.ac.za/sites/default/files/media/SCAP_Brief_3_Swan_et_al_Publishing_Models.pdf [15 de abril de 2015].
- Swan, A., Willmers, M. & King, T. (2014b). Costs and benefits of Open Access: a guide for managers in Southern African higher education. *Scholarly Communication in Africa Project*, Brief 3, Jan 2014. Disponível em http://openuct.uct.ac.za/sites/default/files/media/SCAP_Paper_2_Swan_et_al_Costs_and_Benefits_of_OA.pdf [15 de abril de 2015].
- Tashakkori, A., & C. Teddlie (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, California: Sage. ISBN 978-1-4129-7266-6.
- Teixeira, A. (2012). Desconstruindo a universidade: Modelos universitários emergentes mais abertos, flexíveis e sustentáveis. *Revista de Educación a Distancia*, 32. Murcia: Universidad de Murcia. Disponível em <http://www.um.es/ead/red/32/teixeira.pdf> [15 de junho de 2013].
- Teixeira, A., Mota, J. (2013). Innovation and openness through MOOCs: Universidade Aberta's pedagogical model for non-formal online courses. *Proceedings EDEN Conference 2013*, 479-488. Oslo: Norway.
- Teixeira, A., Mota, J. (2014). A Proposal for the Methodological Design of Collaborative Language MOOCs. In Martín-Monje, E. & Bárcena, E. (Eds). *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, 33-47. Warsaw: De Gruyter Open. DOI: [10.2478/9783110420067.3](https://doi.org/10.2478/9783110420067.3)
- Teixeira, A., Mota, J., Morgado, L., Spilker, M. (2015). iMOOC: Um Modelo Pedagógico Institucional para Cursos Abertos Massivos Online (MOOCs). *Educação, Formação & Tecnologias*, 8 (1), 4-12. Disponível em <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/465/211> [10 de fevereiro de 2016].
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação (2ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vallejo, G., & Escudero, R. (2000). An examination of the robustness of the modified Brown-Forsythe and the Welch-James tests in the multivariate Split-Plot designs. *Psicothema*, 12(4), 701-711.

- van Teijlingen, E., & Hundley, X. (2002). Getting your paper to the right journal. *Journal of Advanced Nursing*, 37(6), 506-511. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02135.x> [17 de setembro de 2015].
- Veletsianos, G., Kimmons, R. (2012a). Assumptions and Challenges of Open Scholarship. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13 (4).
- Veletsianos, G., & Kimmons, R. (2012b). Networked Participatory Scholarship: Emergent technological pressures toward open and digital scholarship in online networks. *Computers and Education*, 58(2), 766–774.
- Weller, M. (2010). Big and little OER. In *OpenED2010: Seventh Annual Open Education Conference*, 2-4 November 2010, Barcelona, Spain.
- Weller, M. (2011). *The Digital Scholar*. London: Bloomsbury Academic.
- Weller, M. (2012). The openness-creativity cycle in education: a perspective. *Journal of Interactive Media in Education*, 2012(1). Disponível em <http://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2012-02/> [17 de novembro de 2014].
- Weller, M. (2013). Editorial: The Battle for Open. *Journal of Interactive Media in Education*, OER 2013 Special Issue, 2013(3). Disponível em <http://jime.open.ac.uk/jime/article/view/2013-15> [17 de novembro de 2014].
- Wicherts, J. (2016). Peer review quality and transparency of the peer-review process in open access and subscription journals. *PloS one*. 11(1):e0147913. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4732690/> [17 de abril de 2015].
- Wiley, D. (2007). On the Sustainability of Open Educational Resource Initiatives in Higher Education. *CERI: OECD Publications*. Disponível em <http://www.oecd.org/edu/ceri/38645447.pdf> [12 de fevereiro de 2013].
- Wiley, D. & Hilton, J. (2009). Openness, Dynamic Specialization and the Disaggregated Future of Higher Education. *IRRODL*, 10 (5). Disponível em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/768/1414> [12 de fevereiro de 2013].
- Wiley, D. (2010). Openness as Catalyst for an Educational Reformation. *EDUCAUSE Review*, 45 (4), 14–20. Disponível em <http://er.educause.edu/articles/2010/8/openness-as-catalyst-for-an-educational-reformation> [12 de fevereiro de 2013].
- Wiley, D. (2014). The Access Compromise and the 5th R. Disponível em <http://opencontent.org/blog/archives/3221> [20 de abril de 2015].
- Willinsky, J. (2005). The unacknowledged convergence of open source, open access and open science. *First Monday*, 10(8). Disponível em <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/1265/1185> [19 de maio de 2014].

- Witthaus, G. & Armellini (2010). OTTER Project Final Report. JISC. Disponível em https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/otterfinalreport27april2010_v2%201.pdf [17 de março de 2015].
- Yela, M. (1997). La técnica del análisis factorial. Un método de investigación en psicología y pedagogía. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Yuan, L., MacNeill, S. & Kraan, W. (2008). Open Educational Resources – Opportunities and Challenges for higher education. *Joint Information Systems Committee (JISC) CETIS*, 1-34. Disponível em https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/OER_Briefing_Paper.pdf [13 de fevereiro de 2013].

LEGISLAÇÃO

- Lei 62/2007, de 10 de setembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 174 (RJIES - Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior). Disponível em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1771/Lei62_2007.pdf
- Decreto-Lei 205/2009, de 31 de agosto. Diário da República, 1.ª série – N.º 168 (Estatuto da Carreira Docente Universitária). Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/600EE55A-EA38-41D8-B083-ADEC8266C250/4638/DL_205_2009.pdf
- Decreto-Lei 207/2009, de 31 de agosto. Diário da República, 1.ª série – N.º 168 (Estatuto da Carreira Docente Universitária). Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/600EE55A-EA38-41D8-B083-ADEC8266C250/4640/DL_207_2009.pdf
- Decreto-Lei n.º 37/2008, de 5 de março. Diário da República, 1.ª série — N.º 46 (Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior). Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/4635/DL_37_2008.pdf
- Decreto-Lei n.º 266-E/2012, de 31 de dezembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 252 (Criação da Universidade de Lisboa). Disponível em: http://www.ulisboa.pt/wp-content/uploads/20140903Decreto-Lei266-E_2012.pdf

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**ANEXOS DA TESE DE DOUTORAMENTO
EM VERSÃO DIGITAL - CD**

**PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS NO ENSINO SUPERIOR
PÚBLICO EM PORTUGAL: DA TEORIA À PRÁTICA
RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E ACESSO ABERTO**

Paula Alexandra Gomes Aguiar Cardoso

**Doutoramento em Educação
especialidade Educação a Distância e Elearning**

2017

ANEXOS

Anexo I. – Comunicação eletrónica da Direção de Serviços de Estatísticas da Educação

RE: Pedido de Informação - Docentes do Ensino Superior

DGEEC-DEES [dgeec.dees@dgeec.mec.pt]

O remetente desta mensagem solicitou um recibo de leitura. [Clique aqui para enviar um recibo.](#)

Enviado: quarta-feira, 3 de Fevereiro de 2016 13:50

Para: Paula Alexandra Gomes de Aguiar Cardoso

Exma. Senhora

Dr.ª Paula Alexandra Gomes de Aguiar Cardoso

Em resposta ao seu pedido, vimos informar que a DGEEC não dispõe de dados relativos ao número de docentes do ensino superior com publicações científicas efetuadas nos anos letivos de 2013-2014 e 2014-2015,

Melhores cumprimentos,

Direção de Serviços de Estatísticas da Educação
Divisão de Estatísticas do Ensino Superior

Av. 24 de Julho, n.º 134
1399-054 Lisboa, PORTUGAL
Tel: +351 213 949 200 Fax: +351 213 957 610
www.dgeec.mec.pt

Anexo II. – Comunicação eletrónica da Direção Geral do Ensino Superior

[#852058] Categorias docentes

Rede Ensino Superior [res@dges.mec.pt]

Enviado: quarta-feira, 9 de Dezembro de 2015 14:23

Para: Paula Alexandra Gomes de Aguiar Cardoso

-- manter esta linha --

Paula Cardoso,

Em resposta ao seu pedido #852058 informa-se o seguinte:

Dada a especificidade, o número limitado e as características próprias das instituições de Ensino Superior Militar e Policial, os estatutos do pessoal docente do ensino universitário e politécnico não têm aplicação automática a estas situações, mas apenas se lhes aplicam quando uma lei especial (ou os estatutos das respetivas instituições) assim o prevejam.

Um exemplo dessa situação é o Decreto-Lei 27/2010, de 31 de março, que veio republicar o Estatuto dos Estabelecimentos de Ensino Superior Público Militar (ESPM), e que estabelece que aos docentes civis das instituições do ESPM se aplica o estatuto das respetivas carreiras docentes do ensino superior.

Neste termos, dado tratar-se de uma matéria que está em parte confiada às próprias instituições e considerando a diversidade de situações, informamos que não existe nenhum regime único e rígido das categorias profissionais dos docentes do Ensino Superior Militar e Policial, tal como existe para o ensino politécnico e universitário, embora estes últimos possam ser aplicados em alguns casos.

Caso subsista alguma questão, por favor, não envie um novo pedido. Em alternativa, envie resposta a esta mensagem ou utilize a ligação abaixo para aceder ao histórico e actualizar este pedido.

<http://www.dges.mec.pt/suporte/view.php?e=paula.cardoso@ipleiria.pt&t=852058>

[http://www.dges.mctes.pt/BoasFestasDGES_2015.png]

Anexo III. – Pedido de autorização para aplicar inquérito por questionário

Ex.mo/a Sr./ª Diretor/a ou Presidente,

Eu, Paula Alexandra Gomes de Aguiar Cardoso, Docente Equiparada a Assistente de 2º Triénio do Instituto Politécnico de Leiria e Doutoranda do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Ensino a Distância e eLearning, da Universidade Aberta, venho por este meio solicitar a V. Ex.ª autorização para a aplicação de um questionário aos docentes da Instituição a que preside, no âmbito da Tese de Doutoramento em desenvolvimento.

A Tese de Doutoramento está a ser orientada pela Professora Doutora Lina Morgado e coorientada pelo Professor Doutor António Teixeira, da Universidade Aberta e tem como objetivo identificar o conhecimento e as atitudes dos docentes/investigadores das instituições de Ensino Superior público em Portugal relativamente à utilização de Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto na sua prática docente e de investigação.

Informo que todos os dados recolhidos serão confidenciais e anónimos e a participação no estudo é voluntária, estando prevista a sua concordância com a declaração de consentimento informado.

Acrescento a minha inteira disponibilidade para informar a Instituição sobre os resultados finais desta investigação, caso solicitado.

Agradeço que reencaminhem o questionário para todos os docentes da V. Instituição, disponível a partir da seguinte ligação:

<http://inqueritos.lead.uab.pt/limesurvey/index.php/889398/lang-pt>

Antecipadamente grata pela colaboração!

Com os melhores cumprimentos,

Paula Cardoso

Anexo IV. – Questionário aos docentes/investigadores

Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto no Ensino Superior público em Portugal

O presente questionário integra-se num projeto de investigação sobre Recursos Educacionais Abertos (REA) e Acesso Aberto em Portugal (LE@D) e constitui a tese de doutoramento na especialidade de Educação a Distância da Universidade Aberta, sob orientação da Prof. Doutora Lina Morgado e co-orientação do Prof. Doutor António Teixeira. Tem como objetivo identificar o conhecimento e as atitudes dos docentes/investigadores das instituições de Ensino Superior público em Portugal relativamente à utilização de Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto na sua prática docente e de investigação.

Neste sentido, solicita-se a sua colaboração no preenchimento do questionário, que demorará cerca de quinze minutos.

Todos os dados recolhidos são anónimos e serão apenas utilizados em estudos de âmbito académico, assegurando-se a sua confidencialidade.

NOTA: Se tiver iniciado o preenchimento do seu questionário sem o completar, poderá retomá-lo (usando o mesmo computador) a partir do ponto em que o deixou inicialmente.

Se tiver alguma dúvida sobre o preenchimento do questionário ou sobre o projeto de investigação, poderá contactar a investigadora através do seguinte email: rea.portugal@uab.pt

Obrigada pela sua colaboração!

A investigadora: Paula Cardoso

Existem 40 perguntas neste inquérito

Consentimento informado (CI)

Agradecemos que leia a seguinte declaração e selecione «Concordo», se desejar participar no presente estudo. Caso contrário, selecione «Não concordo».

«Li e compreendi a informação fornecida sobre o questionário que integra a presente investigação sobre Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto no Ensino Superior público em Portugal e concordo em responder voluntariamente a este questionário.» *

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

- (A1) Concordo
- (A2) Não concordo

Perfil (P1)

Para podermos verificar o seu enquadramento no perfil pretendido para o presente estudo, por favor responda à seguinte questão.

(P1) Qual o número de publicações científicas que efetuou nos últimos dois anos letivos (2013/2014 e 2014/2015)? *

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

- (1) Nenhuma
- (2) 1 - 3
- (3) 4 - 6
- (4) Mais de 7

Nota Introdutória (NI)

Os conceitos de Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto são conceitos fundamentais para uma correta interpretação do presente questionário.

Recursos Educacionais Abertos (REA) são recursos de ensino, aprendizagem e investigação que residem no domínio público ou foram divulgados com uma licença de propriedade intelectual que permite a sua livre utilização e adaptação por terceiros. Os REA podem ser cursos completos, materiais de cursos, módulos, livros, vídeos, testes, software, entre muitas outras ferramentas, materiais ou técnicas utilizados para apoiar o acesso ao conhecimento.

Definição proposta pela The William and Flora Hewlett Foundation (Atkins, Brown, et al., 2007)

Acesso aberto [à literatura científica publicada] significa a sua disponibilidade livre na Internet, permitindo a qualquer utilizador ler, fazer download, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou referenciar o texto integral desses artigos, recolhê-los para indexação, introduzi-los como dados em software ou usá-los para qualquer outro fim legal, sem barreiras financeiras, legais ou técnicas que não sejam inseparáveis do próprio acesso à Internet."

Definição proposta pela Budapest Open Access Initiative (2002)

Atividade de ensino (AE)

Esta parte do questionário diz respeito à atividade de ENSINO desenvolvida nos dois últimos anos letivos (2013/2014 e 2014/2015)

(AE1) Qual a carga letiva semanal que teve, em média, nos últimos dois anos? *

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

- (1) 0 - 6 horas
- (2) 7 - 12 horas
- (3) Mais de 12 horas

(AE2) Como avalia o seu conhecimento em relação a cada um dos seguintes itens? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
2.1 Conceito de Recursos Educacionais Abertos (REA)				
2.2 Repositórios de REA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.3 Licenças Abertas (ex. Creative Commons)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.4 Políticas institucionais de REA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.5 Direitos de autor/propriedade intelectual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.6 Iniciativas internacionais no âmbito dos REA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(AE3) A sua instituição possui uma estratégia ou política relativa aos REA? *

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

(AE3a) Qual o nível de cumprimento que faz da estratégia ou política da sua instituição relativa aos REA?

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Cumpro integralmente com facilidade
- ☐ Cumpro integralmente com desagrado
- ☐ Cumpro parcialmente
- ☐ Não cumpro de todo

(AE4) Quem detém os direitos de autor/propriedade intelectual sobre os materiais didáticos (sebentas, apontamentos, vídeos, apresentações, etc.) produzidos pelos docentes na sua instituição? *

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

☐ Os docentes

☐ A instituição

☐ Não tenho a certeza

☐ Outro

(AE5) Com que frequência utiliza os seguintes recursos como base de apoio para os materiais didáticos que produz? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
5.1 Recursos recomendados por colegas da minha instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.2 Recursos recomendados por colegas de outras instituições	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.3 Recursos pesquisados na Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.4 Recursos fornecidos pelas editoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.5 Recursos Educacionais Abertos (REA)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(AE6) Com que frequência publica nos seguintes espaços os materiais didáticos que produz? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
6.1 LMS - Learning Management System (Moodle, Blackboard, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.2 Website pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.3 Repositório institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.4 Repositório de Recursos Educacionais Abertos (REA)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.5 Redes sociais (Facebook, Twitter, Google+, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.6 Redes sociais académicas (ResearchGate, Academia.edu, Mendeley, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(AE7) Com que frequência realiza cada uma das seguintes atividades relativas aos Recursos Educacionais Abertos (REA)? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
7.1 Reutilizo REA existentes no formato original	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.2 Adapto REA existentes ao contexto das minhas necessidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.3 Partilho REA adaptados por mim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.4 Partilho REA produzidos por mim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.5 Pesquisa em repositórios de REA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.6 Publico em repositórios de REA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(AE8) Que grau de importância atribui a cada uma das seguintes barreiras à utilização de REA? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante	Sem opinião
8.1 Insuficiente apoio técnico por parte da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.2 Insuficiente apoio legal por parte da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.3 Falta de sistema de recompensa pela criação de REA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.4 Falta de tempo para criar ou adaptar REA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.5 Falta de qualidade dos REA existentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.6 Falta de hardware/software para criar ou adaptar REA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.7 Falta de competências para criar ou adaptar REA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.8 Falta de REA culturalmente relevantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.9 Falta de REA na língua nativa do utilizador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.10 Falta de interesse na inovação pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.11 Falta de políticas nacionais/regionais de apoio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.12 Falta de políticas/estratégias institucionais de apoio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.13 Falta de interesse na criação e adaptação de REA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(AE9) Que grau de importância atribui a cada um dos seguintes incentivos à utilização de REA? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante	Sem opinião
9.1 Apoio técnico à utilização de REA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.2 Apoio legal à utilização de REA (direitos sobre propriedade intelectual)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.3 Utilização de REA como critério específico na avaliação docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.4 Atribuição de carga horária para criação e adaptação de REA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.5 Sistema de garantia de qualidade dos REA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.6 Formação/workshops aos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.7 Comunidade de partilha de REA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.8 Plataforma institucional para partilha de REA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.9 Plataforma regional/nacional para partilha de REA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.10 Projetos financiados para a utilização de REA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.11 Obrigatoriedade de partilha dos materiais didáticos produzidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(AE10) Em que medida concorda ou discorda das seguintes afirmações relativas à criação e partilha de REA? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem opinião
10.1 Acredito no conceito de educação aberta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.2 A partilha de REA aumenta a visibilidade e o impacto do trabalho docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.3 A partilha de REA promove a colaboração com outros docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.4 A partilha de REA valoriza a reputação da minha instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.5 A partilha de REA melhora a minha reputação enquanto docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.6 Gostaria de ser reconhecido(a) como autor(a) dos recursos que partilho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.7 Tenho alguma preocupação quanto aos meus direitos de autor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.8 Não gostaria que os colegas tivessem a vantagem de utilizar os meus recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.9 Não devemos oferecer recursos a outras instituições	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.10 Não me agrada partilhar recursos cuja preparação exigiu muito tempo e esforço	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.11 O processo de criação e partilha é complexo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.12 Não identifico vantagens na criação de REA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.13 Enquanto docente de uma instituição pública, acredito que todos os materiais que produzo devem ser de livre acesso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(AE11) Em que medida concorda ou discorda das seguintes afirmações relativas à reutilização de REA? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem opinião
11.1 Reutilizar recursos existentes poupa tempo e dinheiro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.2 Apenas utilizo recursos de alguém em quem confio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.3 Não é fácil adaptar os recursos existentes às minhas necessidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.4 Tenho receio de violar os direitos de autor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.5 Não sei onde pesquisar REA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.6 Não reconheço vantagens na reutilização de REA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Atividade de investigação (AI)

Esta parte do questionário diz respeito à atividade de investigação desenvolvida nos dois últimos anos letivos (2013/2014 e 2014/2015)

(AI1) Como avalia o seu conhecimento em relação a cada um dos seguintes itens? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
1.1 Conceito de acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.2 Repositórios de acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.3 Revistas científicas em acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.4 Políticas/mandatos institucionais de acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.5 Direitos de autor/propriedade intelectual relativos à produção científica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.6 Iniciativas internacionais no âmbito do acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(AI2) A sua instituição possui uma política ou mandato relativo ao acesso aberto à produção científica? *

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

(AI2a) Qual o nível de cumprimento que faz do mandato de acesso aberto à produção científica da sua instituição?

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Cumpro integralmente com facilidade
- ☐ Cumpro integralmente com desagrado
- ☐ Cumpro parcialmente
- ☐ Não cumpro de todo

(AI3) Quem detém os direitos de autor/propriedade intelectual sobre a produção científica na sua instituição? *

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Os investigadores
- ☐ A instituição
- ☐ Não tenho a certeza
- ☐ Outro

(AI4) Com que frequência efetua os seguintes tipos de pesquisa, para efeitos de investigação? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
4.1 Pesquisas em revistas científicas "pagas"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2 Pesquisas em revistas científicas em acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3 Pesquisas em repositórios em acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4 Pesquisas em redes sociais académicas (ResearchGate, Academia.edu, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.5 Pesquisas em motores de pesquisa gerais (Google, Yahoo, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.6 Pesquisas em motores de pesquisa acadêmicos (Google Scholar, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.7 Pesquisas em bases de dados científicos (Scopus, Web of Science, ERIC, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.8 Bibliotecas online (b-on, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(A15) Com que frequência publica nos seguintes espaços a sua produção científica? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
5.1 Revistas científicas "pagas"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.2 Revistas científicas em acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.3 LMS - (Moodle, Blackboard, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.4 Website pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.5 Repositório institucional em acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.6 Redes sociais (Facebook, Twitter, Google+, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.7 Redes sociais acadêmicas (ResearchGate, Academia.edu, Mendeley, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(A16) Que grau de importância atribui a cada uma das seguintes barreiras ao depósito em repositório em acesso aberto e publicação em revistas em acesso aberto? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante	Sem opinião
6.1 Insuficiente apoio técnico por parte da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.2 Insuficiente apoio legal por parte da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.3 Falta de sistema de recompensa pela disponibilização de artigos em acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.4 Falta de tempo para disponibilizar artigos em acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.5 Falta de qualidade das publicações disponibilizadas em acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.6 Falta de hardware/software para utilização de sistemas de repositórios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.7 Falta de competências para Disponibilizar artigos em acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.8 Falta de interesse na inovação científica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.9 Falta de políticas nacionais/regionais de apoio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.10 Falta de políticas /estratégias institucionais de apoio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.11 Falta de conhecimento sobre o caráter obrigatório das políticas institucionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.12 Falta de conhecimento sobre as políticas de depósito dos editores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.13 Falta de interesse na disponibilização de artigos em acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(AI7) Que grau de importância atribui a cada um dos seguintes incentivos ao depósito em repositório em acesso aberto e publicação em revistas em acesso aberto? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante	Sem opinião
7.1 Apoio técnico à publicação e/ou depósito em acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.2 Apoio legal à publicação e/ou depósito em acesso aberto (direitos sobre propriedade intelectual)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.3 Sistema de garantia de qualidade das publicações em revistas e repositórios em acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.4 Repositório institucional em acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.5 Repositório nacional em acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.6 Comunidade de partilha de artigos disponibilizados em acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.7 Formação/workshops aos investigadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.8 Requisito obrigatório da instituição em que realiza investigação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.9 Projetos financiados para disponibilização de artigos em acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.10 Atribuição de carga horária para disponibilização de artigos em acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.11 Disponibilização de artigos em acesso aberto como critério específico na avaliação docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.12 Autorização das editoras para o depósito em repositórios institucionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.13 Requisito obrigatório dos financiadores dos projetos de investigação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(A18) Em que medida concorda ou discorda das seguintes afirmações relativas à disponibilização da sua produção científica em acesso aberto? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem opinião
8.1 Acredito no conceito de acesso aberto à produção científica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.2 Aumenta a visibilidade e o impacto (citações) da minha investigação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.3 Promove a colaboração com outros investigadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.4 Valoriza a reputação da minha instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.5 Melhora a minha reputação enquanto investigador(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.6 Gosto de ser reconhecido(a) como autor(a) dos artigos que disponibilizo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.7 Tenho alguma preocupação quanto aos meus direitos de autor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.8 Tenho receio de ser vítima de plágio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.9 Não devemos oferecer informações sobre a investigação produzida na nossa instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.10 Não me agrada disponibilizar livremente artigos científicos cuja preparação exigiu muito tempo e esforço	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.11 O processo de depósito e/ou publicação é complexo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.12 Não identifico vantagens na disponibilização de produção científica em acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.13 Enquanto investigador(a) de uma instituição pública, acredito que todos os resultados da minha investigação devem ser de livre acesso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(A19) Em que medida concorda ou discorda das seguintes afirmações relativas à pesquisa e citação de artigos científicos em acesso aberto? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem opinião
9.1 Aceder a artigos em acesso aberto poupa tempo e dinheiro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.2 Não tenho confiança nas publicações disponibilizadas em acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.3 Tenho receio de violar os direitos de autor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.4 Não sei onde pesquisar artigos científicos em acesso aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.5 Não reconheço vantagens no acesso aberto à produção científica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perfil demográfico e profissional (PDP)

Esta parte do questionário pretende obter informações sobre o seu perfil demográfico e profissional.

(PDP1) Idade *

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ 29 ou menos
- ☐ 30 - 39
- ☐ 40 - 49
- ☐ 50 - 59
- ☐ 60 ou mais

(PDP2) Género *

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

(PDP3) Tempo de serviço no Ensino Superior (anos) *

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ 0 - 5
- ☐ 6 - 10
- ☐ Mais de 20
- ☐ 11 - 20

(PDP4) Selecione o tipo de instituição de Ensino Superior em que presta serviço atualmente. *

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Ensino Superior Público Universitário
- ☐ Ensino Superior Público Politécnico
- ☐ Ensino Superior Público Militar e Policial

No caso de prestar serviço em mais do que uma instituição, assinale a opção a que dedica a maior parte do seu tempo.

(PDP5a) Selecione a instituição de Ensino Superior em que presta serviço atualmente.

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa
- ☐ Universidade Aberta
- ☐ Universidade da Beira Interior
- ☐ Universidade da Madeira
- ☐ Universidade de Aveiro
- ☐ Universidade de Coimbra
- ☐ Universidade de Évora
- ☐ Universidade de Lisboa
- ☐ Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- ☐ Universidade do Algarve
- ☐ Universidade do Minho
- ☐ Universidade do Porto
- ☐ Universidade dos Açores
- ☐ Universidade Nova de Lisboa
- ☐ Outro

No caso de trabalhar em mais do que uma instituição, assinale a instituição a que dedica a maior parte do seu tempo.

(PDP5b) Selecione a instituição de Ensino Superior em que presta serviço atualmente.

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
- ☐ Escola Superior de Enfermagem de Lisboa
- ☐ Escola Superior de Enfermagem do Porto
- ☐ Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril
- ☐ Escola Superior Náutica Infante D. Henrique
- ☐ Instituto Politécnico da Guarda
- ☐ Instituto Politécnico de Beja

- ☐ Instituto Politécnico de Bragança
- ☐ Instituto Politécnico de Castelo Branco
- ☐ Instituto Politécnico de Coimbra
- ☐ Instituto Politécnico de Leiria
- ☐ Instituto Politécnico de Lisboa
- ☐ Instituto Politécnico de Portalegre
- ☐ Instituto Politécnico de Santarém
- ☐ Instituto Politécnico de Setúbal
- ☐ Instituto Politécnico de Tomar
- ☐ Instituto Politécnico de Viana do Castelo
- ☐ Instituto Politécnico de Viseu
- ☐ Instituto Politécnico do Cávado e do Ave
- ☐ Instituto Politécnico do Porto
- ☐ Escola Superior de Design, Gestão e Tecnologia de Produção de Aveiro-Norte - Universidade de Aveiro
- ☐ Escola Superior de Saúde de Aveiro - Universidade de Aveiro
- ☐ Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda - Universidade de Aveiro
- ☐ Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Aveiro - Universidade de Aveiro
- ☐ Escola Superior de Enfermagem de São João de Deus - Universidade de Évora
- ☐ Escola Superior de Enfermagem de Vila Real - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- ☐ Escola Superior de Educação e Comunicação - Universidade do Algarve
- ☐ Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo - Universidade do Algarve
- ☐ Escola Superior de Saúde de Faro - Universidade do Algarve
- ☐ Instituto Superior de Engenharia - Universidade do Algarve
- ☐ Escola Superior de Enfermagem - Universidade do Minho
- ☐ Escola Superior de Enfermagem de Angra do Heroísmo - Universidade dos Açores
- ☐ Escola Superior de Enfermagem de Ponta Delgada - Universidade dos Açores
- ☐ Outro

No caso de prestar serviço em mais do que uma instituição, assinale a instituição a que dedica a maior parte do seu tempo.

(PDP5c) Selecione a instituição de Ensino Superior em que presta serviço atualmente.

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Academia da Força Aérea
- ☐ Academia Militar
- ☐ Escola Naval
- ☐ Instituto de Estudos Superiores Militares
- ☐ Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna
- ☐ Academia da Força Aérea - unidade orgânica de ensino politécnico
- ☐ Escola do Serviço de Saúde Militar
- ☐ Escola Naval - unidade orgânica de ensino politécnico
- ☐ Outro

No caso de prestar serviço em mais do que uma instituição, assinale a instituição a que dedica a maior parte do seu tempo.

(PDP6a) Selecione a categoria profissional em que se insere. *

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Professor Catedrático
- ☐ Professor Associado
- ☐ Professor Auxiliar
- ☐ Professor Catedrático Convidado
- ☐ Professor Associado Convidado
- ☐ Professor Auxiliar Convidado
- ☐ Assistente
- ☐ Leitor
- ☐ Assistente Convidado
- ☐ Professor Visitante
- ☐ Assistente Estagiário
- ☐ Monitor
- ☐ Outro

(PDP6b) Selecione a categoria profissional em que se insere. *

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Professor Coordenador principal
- ☐ Professor Coordenador
- ☐ Professor Adjunto
- ☐ Assistente
- ☐ Professor Coordenador convidado
- ☐ Professor Adjunto convidado
- ☐ Professor visitante
- ☐ Assistente convidado
- ☐ Monitor
- ☐ Outro

(PDP6c) Indique a categoria profissional em que se insere. *

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

(PDP7) Selecione o seu regime contratual atual. *

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Dedicção exclusiva
- ☐ Tempo integral
- ☐ Tempo parcial
- ☐ Outro

No caso de prestar serviço em mais do que uma instituição, assinale a opção a que dedica a maior parte do seu tempo.

(PDP8) Selecione a(s) área(s) científica(s) em que leciona e realiza investigação. *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Leciono	Investigo
8.1 Ciências exatas e naturais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.2 Ciências da engenharia e tecnologias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.3 Ciências médicas e da saúde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.4 Ciências agrárias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.5 Ciências sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.6 Humanidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(PDP9) Na avaliação de desempenho dos docentes/investigadores da sua instituição, qual a importância atribuída a cada um dos seguintes itens? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
9.1 Número de Unidades Curriculares lecionadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.2 Elaboração de materiais didáticos (sebentas, apontamentos, vídeos, apresentações, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.3 Comunicação em congressos, palestras, conferências, colóquios e atividades similares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.4 Publicação de artigos em revistas científicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Agradecimento

Selecione "Submeter" para finalizar o preenchimento do questionário.

Se pretender enviar comentários adicionais no âmbito do tema do inquérito, por favor utilize a caixa de texto em baixo.

Se tiver alguma dúvida sobre o preenchimento do questionário ou sobre o projeto de investigação, poderá contactar a investigadora através do seguinte email: rea.portugal@uab.pt

Obrigada pela sua colaboração!

A investigadora: Paula Cardoso

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Agradecemos o tempo que nos dispensou, mas não se enquadra no perfil pretendido para o presente estudo.

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:
A resposta for 'Nenhuma' na pergunta '2 [P1]' (Qual o número de publicações científicas que efetuou nos últimos dois anos letivos (2013/2014 e 2014/2015)?)

Anexo V. – Pedido de colaboração para entrevista como especialista no âmbito de tese de doutoramento

Exma. Sr.^a,

Eu, Paula Alexandra Gomes de Aguiar Cardoso, doutoranda do Programa de Doutoramento em Educação na especialidade em Educação a Distância e Elearning da Universidade Aberta, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a colaboração para entrevista online na qualidade de especialista, no âmbito da Tese de Doutoramento que me encontro a desenvolver.

A Tese de Doutoramento é orientada pela Doutora Lina Morgado e coorientada pelo Doutor António Teixeira, professores da Universidade Aberta, tendo como objetivo identificar o conhecimento e as atitudes dos docentes/investigadores das instituições de Ensino Superior público em Portugal relativamente à utilização de Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto na sua prática docente e de investigação.

Após uma primeira fase, em que aplicámos um questionário a docentes e investigadores das Instituições de Ensino Superior públicas, segue-se agora uma segunda fase, de entrevistas semiestruturadas, a especialistas nos domínios do estudo.

É nesta fase que solicitamos a sua preciosa colaboração, na medida em que a investigação empírica nesta área é ainda reduzida a nível nacional e, consequentemente, existem muito poucos especialistas em Portugal.

Naturalmente que todos os dados recolhidos serão confidenciais e anónimos, sendo a sua participação no estudo voluntária, estando prevista a sua concordância com a declaração de consentimento informado.

Agradeço antecipadamente, em meu nome e dos meus orientadores, a sua disponibilidade e colaboração, fundamentais para a concretização deste projeto de investigação.

Com os melhores cumprimentos,

Paula Cardoso

Anexo VI. – Guião de entrevista a especialistas

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

TEMA: Recursos Educacionais Abertos (REA) e Acesso Aberto (AA) em Portugal

ENTREVISTADOS: Especialistas em REA e AA

FORMATO: Entrevistas individuais e semiestruturadas (via Skype)

DURAÇÃO: 45-60 minutos

DOCUMENTOS APRESENTADOS: Síntese dos resultados do questionário aplicado aos docentes/investigadores

OBJETIVOS GERAIS:

- Recolher as perceções dos especialistas relativamente à realidade nacional
- Complementar e validar os dados recolhidos através do questionário aos docentes/investigadores, nomeadamente através da recolha da perspetiva de especialistas à análise de resultados

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Caracterizar o perfil do entrevistado no domínio em estudo
- Caracterizar a realidade nacional em termos do domínio em estudo
- Analisar as principais tendências no panorama nacional, com base nos dados obtidos através do questionário aos docentes/investigadores, nomeadamente em relação a:
 - conhecimento de Recursos Educacionais Abertos /Acesso aberto
 - utilização de Recursos Educacionais Abertos /Acesso aberto
- Recolher perceções dos especialistas relativamente a cenários de futuro, nomeadamente a nível de:
 - desafios / barreiras
 - estratégias / incentivos
 - recomendações
- Posicionar o ensino superior público em Portugal no panorama global do movimento de abertura ao conhecimento.

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS		
Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Questões/Tópicos
A. Legitimação da entrevista Motivação do entrevistado Agradecimento pela participação no estudo	a) Agradecer a colaboração e o contributo imprescindível do entrevistado para o estudo do tema. b) Assegurar o caráter confidencial das informações prestadas; c) Informar sobre o trabalho de investigação e explicitar os objetivos da entrevista; d) Solicitar autorização para gravar a entrevista.	- Agradecimento - Garantia de confidencialidade - Contextualizar a entrevista na investigação - Obtenção de autorização
B. Descrição da experiência do entrevistado no domínio da entrevista	a) Caracterizar o perfil do entrevistado no domínio em estudo	Fale-nos um pouco da sua experiência no âmbito dos Recursos Educacionais Abertos/Acesso Aberto, nomeadamente do tipo de envolvimento ou intervenção que tem tido nesse domínio.
C. Caracterização da realidade nacional	a) Recolher as perceções dos especialistas relativamente à realidade nacional - identificar as políticas e estratégias existentes - caracterizar a realidade nacional a nível específico dos repositórios - posicionar a realidade nacional num panorama mais global	Qual a sua opinião sobre as estratégias ou políticas institucionais de REA/AA existentes em Portugal? Como posiciona Portugal, num panorama mais global , a nível dessas políticas e dos repositórios de REA/AA existentes?
D. Análise das principais tendências identificadas a partir dos dados recolhidos juntos de docentes / investigadores de instituições de ensino superior público em Portugal.	Caracterizar o panorama português, nomeadamente em termos de: - conhecimento de REA/AA - utilização de REA/AA	Vou agora apresentar-lhe um quadro com as principais tendências obtidas no inquérito realizado aos docentes/investigadores das IES públicas, nomeadamente a nível de - conhecimento de REA/AA - utilização de REA/AA

		Gostaria que analisasse estes dados e tecesse algumas considerações sobre os mesmos, com base na sua experiência.
<p>E.</p> <p>Cenários de futuro</p>	<p>a) Recolher percepções dos especialistas relativamente a cenários de futuro, nomeadamente a nível de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desafios / barreiras - estratégias / incentivos - recomendações 	<p>Perante a análise anterior, na sua opinião:</p> <p>a) os principais desafios ou as principais barreiras que considera que influenciam o desenvolvimento do movimento associado aos REA/AA?</p> <p>b) no mesmo sentido, quais as principais estratégias ou incentivos que acredita poderem contribuir para esse desenvolvimento?</p> <p>c) Em jeito de conclusão, quais as principais recomendações que efetuará para que Portugal se posicionasse melhor no panorama global de abertura ao conhecimento?</p>

Anexo VIII. – Transcrições das entrevistas com especialistas

Especialista 01 – Acesso Aberto

<p>Investigadora:</p> <p>Boa tarde. Antes de mais, queria agradecer-lhe muito o facto de ter aceite este convite para participar nesta investigação. Eu queria também garantir o carácter confidencial de todos os dados aqui recolhidos e queria solicitar a sua autorização para gravar a presente entrevista.</p>
<p>Esp 01_AA:</p> <p>Sim senhora.</p>
<p>Investigadora:</p> <p>Muito bem. Então, para contextualizar o estudo, como eu já tive oportunidade de referir, eu estou a realizar uma investigação de doutoramento na Universidade Aberta, que é orientada pela Professora Doutora Lina Morgado e coorientada pelo Professor Doutor António Teixeira.</p> <p>O objetivo é identificar o conhecimento e as atitudes dos docentes/investigadores das instituições de Ensino Superior público em Portugal relativamente à utilização de Recursos Educacionais Abertos e do Acesso Aberto, na dualidade que é a sua prática docente e de investigação, portanto correlacionar os dois âmbitos.</p> <p>Após uma primeira fase, em que nós aplicámos um questionário a docentes e investigadores de todas as instituições, segue-se agora esta segunda fase, de entrevistas a especialistas nos dois domínios que estamos a estudar.</p>
<p>Esp 01_AA:</p> <p>Como certamente saberá, eu sentir-me-ei muito mais à vontade no que diz respeito ao Acesso Aberto, digamos, à literatura científica, ao domínio da investigação e tenho bastante menos conhecimento e envolvimento naquilo que são os Recursos Educacionais Abertos.</p>
<p>Investigadora:</p> <p>Sim. As entrevistas estão organizadas de forma diferente, portanto eu só vou mesmo fazer questões sobre o Acesso Aberto. Depois há um outro painel de especialistas mesmo nos Recursos Educacionais Abertos e esses, sim, serão inquiridos especificamente sobre os Recursos.</p> <p>Muito bem, então começando a entrevista propriamente dita, eu gostava que nos falasse um pouco da sua experiência naquilo que tem sido o Acesso Aberto, nomeadamente do tipo de envolvimento ou intervenção que tem tido nesse domínio.</p>
<p>Esp 01_AA:</p> <p>Portanto, do ponto de vista pessoal...</p>
<p>Investigadora:</p> <p>Pessoal, profissional, de todos os pontos de vista que entender relevantes, sim.</p>
<p>Esp 01_AA:</p> <p>O meu envolvimento com o Acesso Aberto já é um bocadinho antigo, data do final de 2002 ou início de 2003 quando, por um conjunto de contextos decidimos avançar com a criação de um repositório institucional da IES 01 AA. Inicialmente, a ideia até era fazer uma coisa apenas no âmbito das teses e dissertações. Mas na altura eu tomei contacto com a agenda do Acesso Aberto e com a questão do Acesso Aberto à literatura científica e, na altura, quando houve essa criação do repositório institucional da IES 01_AA, enquadrámo-nos logo nesta questão do Acesso Aberto à literatura científica, aos artigos das revistas científicas, das comunicações em conferências, etc.</p> <p>Portanto, o meu trabalho nesta área começou exatamente em 2003, com a criação do repositório. O repositório foi apresentado publicamente em novembro de 2003. Foi o primeiro repositório português de Acesso Aberto e, desde aí, tenho dedicado uma boa parte do meu trabalho a esta questão, cada vez mais envolvido em projetos. Porque estava inicialmente muito focado apenas na IES 01_AA. Em primeiro lugar, foi mesmo muito focado no meu trabalho com o repositório, mas desde 2006 /2007, começámos a participar em alguns projetos, quer em termos internacionais, quer em termos nacionais.</p> <p>Como provavelmente saberá, a IES 01 AA e eu próprio estamos a coordenar um projeto RCAAP, somos curadores científicos e técnicos do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. Desde 2008 e também a nível europeu, tenho participado em inúmeros projetos relacionados com repositórios ou com o Acesso Aberto e agora também já, cada vez mais, nestes últimos dois anos, estamos a assistir quase a uma ampliação da agenda de Acesso Aberto para Ciência Aberta e cada vez mais falamos de Ciência Aberta. Por exemplo, um projeto que culminou em julho, do qual fomos coordenadores, o Projeto <i>Foster</i>,</p>

que era exatamente sobre formação e sensibilização para Ciência Aberta no quadro do Horizonte2020. O *Foster* era um projeto focado na formação dos investigadores para as práticas da Ciência Aberta.

Assim, em duas pinceladas, estou há treze anos nesta questão, inicialmente muito focado na questão dos repositórios, digamos, no da U01, e outros repositórios e cada vez mais inovo em outras dimensões, também cada vez mais na questão dos dados científicos abertos. O Acesso Aberto é um dos pilares principais da Ciência Aberta, os outros serão a questão dos dados científicos abertos e também das metodologias científicas abertas, da ciência cidadã, etc., que é uma problemática ainda mais ampla.

Investigadora:

Pois e esse percurso também tem acompanhado a evolução do movimento que tem acontecido um pouco por todo o lado. Nomeadamente em Portugal, qual é a sua opinião sobre as políticas ou os mandatos institucionais de Acesso Aberto que existem nas nossas instituições públicas, essencialmente?

Esp 01_AA:

Há duas dimensões. Do ponto de vista numérico ou formal, Portugal está muito bem, porque a maior parte das instituições de ensino superior, as mais relevantes, têm políticas de Acesso Aberto. Há um *site*, que provavelmente conhecerá, que é o *ROARMap*, que é o registo das políticas de Acesso Aberto e lista, não sei de cor, mas creio que vinte e uma ou vinte e duas políticas institucionais, ou seja, de instituições portuguesas que têm políticas de Acesso Aberto. Se olharmos apenas para isso, diríamos que estamos muito bem, porque temos mais do que a maior parte dos países. Em termos comparativos, em termos relativos, a percentagem das nossas instituições científicas com políticas de Acesso Aberto é muito elevado. Eu diria que provavelmente oitenta por cento das nossas universidades têm políticas de Acesso Aberto, o que é muito bom. Há poucos países que terão esse número.

Mas o outro lado, o lado menos luminoso da questão, é que muitas destas políticas são políticas que foram definidas formalmente mas, de facto, não estão a ser implementadas, ou seja, existe um documento, existe uma política que foi definida mas depois, no dia-a-dia, esta política não está a ser de facto implementada, não é monitorizada e não tem nenhuns mecanismos de incentivo ao cumprimento ou de punição ao não cumprimento. Portanto, é uma declaração de intenções e provavelmente dessas vinte e duas instituições, às tantas a esmagadora maioria, provavelmente mais de dois terços, estão neste último caso. Ou seja, existe uma política mas ela não é de facto implementada, portanto quase que eu diria que as instituições onde as políticas são verdadeiramente implementadas são ainda minoritárias. São muito poucas e nessas, as políticas têm algum sucesso.

Há um estudo.... Depois, no final da conversa, poderei não me lembrar, se depois quiser obter alguma desta informação, envie-me um mail e envio-lhe um *link* para isso. Há um estudo de um projeto no qual também participámos, o "Pasteur for Open Access", que era um projeto sobre alinhamento de políticas de Acesso Aberto, que fez um estudo sobre a eficácia das políticas, etc. Por exemplo, nesse estudo há duas instituições portuguesas, o Instituto Politécnico de Bragança e a Universidade do Minho, que estão no Top 5 das instituições com maior taxa de Acesso Aberto, porque, exatamente, são das poucas que têm boas políticas, ou seja, que estão implementadas e são monitorizadas.

Eu diria que do ponto de vista formal estamos bem, temos muitas políticas. Do ponto de vista substantivo, não estamos tão bem, estamos até provavelmente mal, porque a maior parte das políticas não estão, de facto, a ser implementadas.

Investigadora:

Isso tem a ver com uma questão que lhe vou colocar daqui a pouco, precisamente com o facto do carácter mandatário que terão essas políticas e da implementação *top down* ou *bottom up* e da forma como institucionalmente até se fazem as coisas. Só para terminar esta questão, a nível de panorama global, Portugal está bem posicionado a nível das políticas, como disse, formalmente instituídas para o Acesso Aberto. E a nível dos repositórios e das revistas científicas, como é que posicionaria Portugal nesse panorama global?

Esp 01_AA:

A nível dos repositórios, aí claramente não tenho dúvidas, sob todos os pontos de vista, Portugal está no pelotão da frente, quer a nível europeu, quer mesmo a nível mundial. Temos uma boa infraestrutura, ou seja, temos, mais uma vez sob todos os pontos de vista, uma boa infraestrutura de repositórios, temos repositórios na maior parte das instituições, em quase todas. Nós temos hoje quase cinquenta repositórios. Todas as Universidades do CRUP têm, várias universidades privadas e alguns, a maior parte, dos politécnicos tem também o seu próprio repositório.

Alguns hospitais têm produção científica também favorável, portanto temos uma muito boa cobertura. Também temos um repositório comum que pode ser usado por aquelas instituições que não têm repositório. Elas têm, digamos, repositórios do ponto de vista técnico, ainda que também aí haja algumas exceções mas eu diria que aí a maior parte dos repositórios usam plataformas de repositórios atualizadas, versões de *software* mais ou menos atualizadas, têm um bom suporte, uma infraestrutura, digamos, sustentável, que dá garantias de sustentabilidade e têm uma grande interoperabilidade, ou seja, que estão bem integradas, como por exemplo, na rede do RCAAP, na rede do *OpenAire*, no projeto do repositório europeu. Portanto, deste ponto de vista estamos muito bem. Eu diria que temos uma infraestrutura de repositórios madura e com muito boa cobertura.

No caso das revistas... a publicação de revistas em Portugal nunca foi propriamente uma das coisas em que nós fôssemos propriamente muito proverbiais. Não existiam muitas revistas científicas em Portugal antes do Acesso Aberto e hoje também porque a comunicação científica ainda não é muito grande. O que temos assistido é que, ainda assim, o número de revistas científicas de Acesso Aberto tem vindo a aumentar em Portugal, também um bocadinho como tem acontecido no resto do mundo e na Europa. Mas também existem algumas iniciativas que serão interessantes, quer algumas iniciativas mais globais como *Scielo*, em que há também para as outras revistas portuguesas, quer por exemplo o serviço do RCAAP, o serviço de alojamento de revistas científicas do RCAAP, tem tido também uma procura crescente. Existem por outro lado também algumas universidades que têm vindo a ter algumas iniciativas institucionais, por exemplo a Universidade de Coimbra, para apenas dar um exemplo, e a Universidade de Aveiro também. Penso que esta área da publicação de revistas científicas e até agora também dos livros, ou seja, da versão das editoras universitárias em Acesso Aberto é uma área que tem crescido alguma coisa nos últimos anos e que eu acho que tem potencial de vir a crescer ainda mais nos próximos tempos.

Investigadora:

Muito bem. Agora se calhar para passarmos um bocadinho mais ao concreto, eu gostava de lhe apresentar alguns dados que nós obtivemos com a aplicação do questionário com as principais tendências. Se não se importa, seria mais prático para mim enviar-lhe o ficheiro aqui via Skype. Pode ser?

Esp 01_AA:

Muito bem, pode ser.

Investigadora:

Desde já agradecia-lhe que o mantivesse confidencial.

Esp 01_AA:

Ok, ok, muito bem, sim senhor.

Investigadora:

Como faz parte do estudo... Humm, só um segundo... isto já devia estar aqui... e cá está ele. Já o deve estar a receber.

Esp 01_AA:

Ok. Recebi agora. Vou começar a ler...

Investigadora:

Eu vou apresentar-lhe sumariamente os dados, só ler o documento na diagonal e depois dar-lhe-ei um momento para analisar a informação e depois gostaria que tecesse aqui algumas considerações que considerasse relevantes no caso do inquérito.

Portanto, este questionário foi aplicado aos docentes de todas as instituições, de julho a dezembro de 2015 e obtivemos uma amostra de 348 respostas completas e validadas.

A primeira dimensão sobre a qual nós inquirimos foi o conhecimento na área do Acesso Aberto. Portanto, numa escala de "Insuficiente" até "Muito Bom" questionámos sobre vários itens, como o conceito, em si, de Acesso Aberto, repositórios, revistas científicas, políticas institucionais, direitos de autor e iniciativas internacionais. Os inquiridos teriam que classificar o conhecimento em cada um destes itens.

Depois foram inquiridos sobre se sabiam da existência de uma política ou de um mandato de Acesso Aberto na sua própria instituição. Temos aqui uma grande maioria a dizer que não sabe, depois 26% diz que sim e 12,5% diz que não, que não existe.

Depois perguntámos, também para contrastar com a questão dos direitos de autor geral, quem detém os direitos de autor sobre a produção científica na própria instituição. Também uma grande maioria não sabe, não tem a certeza. Depois, temos aqui 34% que diz que esses direitos de autor são dos investigadores e 9,43% diz que são da instituição. Depois temos aqui 3,14% de inquiridos que respondem “outros” e ao explicitarem dizem que os direitos de autor são de ambos, portanto, partilhados pela instituição e pelos investigadores.

Depois, se calhar, apresento-lhe já os dados também de utilização. Foram questionados sobre a utilização que fazem do Acesso Aberto, com a dualidade dos repositórios e das revistas científicas, nomeadamente em duas perspetivas: a perspetiva de pesquisa e a perspetiva de publicação. (15:00)

E pronto, são estes os dados que eu gostaria que analisasse brevemente e depois que me desse a sua opinião sobre isto, até porque a IES 01 AA fez um estudo...

Esp 01_AA:

Era esse o artigo que eu ia agora referir. Eu acho que estes dados podiam, por exemplo, na parte aqui do conhecimento, mapeiam relativamente bem com os dados do estudo que nós fizemos. Nós temos uma amostra, por acaso surpreendentemente porque conseguimos que a FCT divulgasse o questionário e tivemos uma resposta muito boa. Temos 1300 investigadores...

Investigadora:

Pois foi, pois foi...

Esp 01_AA:

Creio que é uma boa taxa de resposta e apresentava aqui o conhecimento do conceito de Acesso Aberto. Daquilo que me recordo, nós obtivemos cerca de 90% a dizer que conheciam o conceito de Acesso Aberto, o que mapeia relativamente bem aqui, porque temos aqui 30, 70, 80 e tal por cento a dizer que conhecem pelo menos suficiente, bom ou muito bom o conceito de Acesso Aberto, portanto mapeia relativamente bem. A questão do desconhecimento das políticas institucionais também. Ou seja, o que está aqui nestes resultados que estou a ver aqui não me surpreende, seriam mais ou menos aqueles que eu estaria a espera. Talvez a única coisa que me surpreenda aqui um bocadinho (eu acho que nós não fizemos este tipo de perguntas) mas é aqui na questão da publicação de... ai não, publicação ok, está bem, está bem. Eu estava a ler aqui ao contrário. Eu suporia que, mesmo assim, a utilização de repositórios em Portugal é maior do que... digamos que há mais gente a depositar publicações em repositórios do que a publicar em revistas de Acesso Aberto e acho que é isso que exatamente se diz aqui.

Investigadora

Sim.

Esp 01_AA

Mais ou menos. Estou a tentar ler aqui estes dados...sim, mais ou menos. A única área em que talvez aqui os dados não sejam exatamente aquilo que eu... estou a tentar ver aqui... dizem aqui que só 10% diz que publica nos repositórios sempre e 30% frequentemente. Mesmo assim, 40% não está mal. O que me surpreende aqui também é a taxa de publicação em licença de Acesso Aberto, seja também com a mesma dimensão, mas isso aqui é mesmo quase feeling porque eu não tenho dados nenhuns, enquanto relativamente às outras coisas, sobre a questão da utilização de repositórios e do conhecimento das políticas, etc., existem alguns dados e portanto, eu acho que isso que está aqui compara mais ou menos com esses dados. Aqui na questão da utilização das revistas em Acesso Aberto, sobretudo por investigadores portugueses, não tenho de facto dados. À partida iria pensar que seria ligeiramente menor do que a utilização dos repositórios.

Investigadora:

Sim, até porque também estamos a falar de uma amostra relativamente reduzida: são 348 respostas. De praticamente todas as instituições temos representantes, mas é uma amostra sempre reduzida. Este estudo pretende também dar continuidade a esse que foi feito pela IES 01 AA e eu acho que já tinha tido a oportunidade de referir isso e mesmo nós utilizámos alguns dos itens que foram comparados, que foram questionados nesse questionário, precisamente para permitir aqui a comparação dos dados e ver efetivamente qual a evolução. Obviamente que os números não se comparam, mas pronto.

<p>Esp 01_AA:</p> <p>Já agora, só uma pergunta prática: quando é que vocês vão publicar esta... ou seja quando irá terminar? Estou a pensar nisso mas provavelmente já não vai a tempo porque, como é capaz de saber, há um grupo de trabalho nomeado pela Secretaria de Estado da Ciência, Ensino Superior e Tecnologia para a política nacional de Ciência Aberta e nós estamos a produzir um relatório, digamos uma primeira versão, irá haver uma segunda versão, sobre a questão da perceção ou do conhecimento dos investigadores portugueses sobre o Acesso Aberto, utilizando os resultados do inquérito de 2012 que são os últimos que temos. Se houvesse dados mais recentes, poderia também ser interessante olhar para eles. Mas como nós temos que acabar o trabalho até fevereiro do próximo ano, provavelmente já não irá a tempo, não sei mas se for, diga-me e obviamente será devidamente citado o seu trabalho.</p>
<p>Investigadora:</p> <p>Certo, obrigada. Em princípio, talvez consiga ir a tempo. Pelo menos, a minha crença pessoal, o meu objetivo pessoal é que sim, à partida será. É óbvio que só depois da defesa da tese é que estes dados poderão ser tornados públicos mas prevê-se que talvez fevereiro-março se consiga isso. Mas sim, caso contrário, terei sempre todo o gosto de... isto vai ser publicado em Acesso Aberto, como é óbvio, portanto terei todo o gosto de, depois, até o informar sobre essa publicação.</p>
<p>Esp 01_AA:</p> <p>Está bem, está bem.</p>
<p>Investigadora:</p> <p>Queria só... não sei se pretende fazer algum comentário específico sobre a questão do conhecimento relativo à própria instituição, esta percentagem que de alguma forma me surpreendeu sobre este desconhecimento ou esta incerteza que existe em relação à questão da política e até relacionar com aquilo que disse atrás, o facto de elas estarem efetivamente formalizadas mas depois as pessoas acabam por não ter propriamente esse conhecimento, tal como na questão dos direitos de autor.</p>
<p>Esp 01_AA:</p> <p>Sim, sim. A questão dos direitos de autor é uma questão, digamos, universal e nem sequer é de Portugal, e de certa forma até, muitas vezes as editoras tradicionais fazem até alguma confusão. Isto é uma situação que é confortável para que o acesso aberto não progrida mais rapidamente para gerar a dúvida, a incerteza e a confusão em torno disso. A questão dos direitos de autor e essas dúvidas são quase universais e nem sequer é uma situação portuguesa mas estou convencido que, se fizesse o mesmo questionário na mão, nos outros países europeus, iria ter resultados muito semelhantes.</p> <p>Quanto à questão das políticas, eu acho que tem a ver com duas coisas. Uma é aquela que já falámos aqui, que é o facto de as políticas não serem de facto implementadas, ou seja, a Universidade 01 definiu uma política em 2010. Na altura provavelmente até comunicou, fez um <i>mail</i> para a lista de distribuição, fez um despacho ou uma coisa qualquer a dizer que tinha uma política, mas depois não houve mais nenhuma comunicação sobre isso aos investigadores. É natural que, passados 5 ou 6 anos, as pessoas já nem... às vezes nem é preciso 5 ou 6 anos, passados 2 anos, as pessoas já não sabem.</p> <p>Eu não tenho, também agora já... sinceramente confesso que esse detalhe já não olho há algum tempo, mas no estudo de 2012, o nível de conhecimento da política da sua própria instituição era genericamente baixo. Mesmo nas instituições, por exemplo, no nosso caso aqui na U01, em que é uma política que até tem uma taxa de cumprimento relativamente interessante e no IPB, aí digamos, o conhecimento era maior, era bastante maior que nas outras, mas mesmo no nosso caso, não sei, era para aí 40%, nas outras todas era perto de 70% que não sabiam ou diziam que não sabiam... porque havia casos, já agora, no nosso caso, se bem me lembro, nós tínhamos que dizia: "a sua instituição tem política?" Tinha "Sim"/"não" ou "Não sei" e havia gente da U01 que dizia que "não" e havia gente que dizia "não sei", ou seja os "não" e "não sei" eram significativos também, mesmo no nosso caso.</p>
<p>Investigadora:</p> <p>Eu vou ter que pedir desculpa. Vou ter que o interromper aqui um bocadinho porque o meu gravador deixou de funcionar. Não se importa só de eu ver aqui...? Esta tecnologia realmente... ver o que é que se passa, que é para continuar a gravar. Realmente peço desculpa. Pronto já está.</p>
<p>Esp 01_AA:</p> <p>Portanto estava eu a dizer que o desconhecimento é muito grande, sobretudo nas instituições onde não há implementação da política. Mas mesmo naquelas onde há a implementação da política, o desconhecimento é maior do que aquilo que seria expectável. É menor do que a média, mas mesmo</p>

<p>assim ainda é maior do que seria expectável. Na altura, se bem me recordo, no IES 01_AA e no IPB tínhamos taxas de conhecimento que eram cerca do dobro do das outras, mas mesmo assim ainda havia aí 30% ou 40%, já não sei dizer qual é o número, que diziam que “não” ou que “não sabiam”. O que ainda é um número significativo, como é óbvio, não é?</p>
<p>Investigadora:</p> <p>É, é. E isso acontece agora também. Depois quando fazemos o cruzamento das respostas com as devidas instituições, vemos que as pessoas dizem que não existe quando de facto ela existe.</p>
<p>Esp 01_AA:</p> <p>É uma pergunta muito interessante, se fosse possível comparar... obviamente que as amostras são diferentes e tal não sei quê, mas de qualquer maneira perceber se as coisas melhoraram, pioraram ou estão na mesma, pelo menos uma tendência, é capaz de dar para perceber.</p>
<p>Investigadora:</p> <p>Sim.</p>
<p>Esp 01_AA:</p> <p>Se tivermos números mais ou menos semelhantes, pronto, provavelmente a coisa... mas perceber se as coisas estão na mesma ou estão diferentes.</p>
<p>Investigadora:</p> <p>Exatamente. Esse é um dos objetivos, é exatamente perceber a evolução que tem acontecido nas instituições. Estamos agora a entrar na última parte da entrevista e eu queria falar um bocadinho de cenários de futuro. Perante estes dados analisados e com base na sua experiência, quais são os principais desafios ou barreiras que considera que vão influenciar no desenvolvimento deste movimento em Portugal?</p>
<p>Esp 01_AA:</p> <p>Tal como globalmente, acho que há uma questão essencial que tem a ver... Há duas dimensões aqui que são importantes, mas as duas têm a ver com questões políticas e das políticas de quem pode, de facto, mudar os comportamentos, já que aqui estamos a falar um bocadinho de mudança de comportamentos e quase de cultura, mas que são... financiadores, quem paga é quem? A FCT, a Comissão Europeia, etc. e as instituições, as universidades e outras instituições de investigação. A questão da avaliação de desempenho, ou seja a questão de associar... nós neste momento temos uma situação que... no outro dia, num evento sobre dados abertos, tive até oportunidade de comentar isso, que é um bocadinho esquizofrénica, o de estarmos a dizer por um lado aos investigadores que devem ser abertos e que devem adotar o Acesso Aberto e não sei quê mas, por outro lado, em tudo o que é avaliação de desempenho e recompensa, etc., damos uma mensagem um bocadinho quase ao contrário, porque não premiamos a abertura, o cumprimento da abertura, continuamos a dar um bocadinho mensagens contrárias. Eu diria que a grande prioridade é de facto a questão da avaliação, quer de quem financia... ou seja, quem financia, a FCT, neste momento, já anunciou isso que por exemplo o <i>report</i> das publicações, dos projetos da FCT agora nos contratos assinados já mais recentemente, vão ter que ser feitos a partir das publicações que estão depositadas no repositório do RCAAP. Ou seja, as publicações que não estiverem depositadas no repositório do RCAAP não vão ser reportadas como resultados do projeto. Isso é fundamental, portanto a questão da avaliação tem que dar os mesmos sinais de premiar a abertura ou de requerer a abertura e não sinais contrários, de publicar em revistas com fator de impacto, independentemente da acessibilidade, etc.</p> <p>Por outro lado, há aqui depois neste momento um grande debate em termos internacionais, que tem a ver também com políticas e tem a ver com a questão do modelo de Acesso Aberto e com a sua sustentabilidade económica, que é a questão da transição para o Acesso Aberto. Acho que hoje já ninguém tem dúvidas de que o destino final vai ser o Acesso Aberto. Daqui por, não sei se daqui por 5 ou 10 anos, estou convencido de que a esmagadora maioria, para não dizer a totalidade da produção científica, vai estar em Acesso Aberto. A questão é se essa transição vai ser feita através de revistas de Acesso Aberto, nomeadamente as revistas comerciais, com pagamento de taxas de publicação. Neste momento, as grandes editoras estão a comercializar o Acesso Aberto. Estão a tentar manter o controlo do sistema científico através de revistas de Acesso Aberto com pagamento de taxas de publicação ou se as instituições vão - o que era sempre um bocadinho a minha perspetiva desde há 12 anos atrás, sempre fez parte da minha agenda do Acesso Aberto – isto também é uma forma de a comunidade científica retomar o controlo sobre o sistema de comunicação científica que perdeu há muitos anos. E um bocadinho essas atitudes de que já falámos aqui hoje, por exemplo de as pessoas</p>

não saberem se a sua instituição tem ou não tem política, se tem ou não repositório, etc., tem a ver com essa atitude que nós hoje temos que é um bocadinho estranha que é: os investigadores produzem, têm o seu principal fruto que são publicações mas têm uma atitude em que produzem uma publicação e entregam a publicação a um terceiro, neste caso a uma revista e esquecem o seu destino.

As instituições também têm uma atitude que não faz sentido que é... há um reitor que é um grande campeão do acesso aberto que é o Bernard *Rentier*, provavelmente já se cruzou com o nome dele durante muitas vezes. Ele foi reitor da Universidade de *Liège* e agora reformou-se há um ano e tal e dizia que as universidades são a única indústria que não sabe o que produz. Hoje se perguntarmos à Universidade X ou à IES 01_AA, mesmo nós também, quantos artigos científicos produzimos no ano passado, quantas comunicações, conferências, qual é o seu output científico? As instituições não sabem isto porque, mais uma vez, a atitude que hoje existe é: "eu quero é publicar, entrego isto tudo a um terceiro e esqueço". Esta questão, para voltar outra vez aqui ao meu tema, eu acho que esta questão de reassumir o controlo do sistema de comunicação científica é, não, deve ser um dos objetivos do Acesso Aberto e para fazer isso, claramente a transição para o Acesso Aberto deve privilegiar os repositórios e a chamada "via verde" e também aquilo que também está a acontecer cada vez mais ou seja, as iniciativas institucionais de publicação, ou seja as universidades e outros organismos de investigação publicarem as suas próprias revistas, não baseadas em modelos comerciais, não baseadas no pagamento de APCs porque o problema do pagamento de APCs é que podemos estar a criar aqui uma situação onde, em vez de termos barreiras à leitura dos artigos ou acesso aos artigos baseadas na questão económica, ou seja, as instituições ricas ou os investigadores ricos conseguem ter acesso à melhor literatura e as instituições pobres, os países pobres e os investigadores pobres não conseguem. Não faria sentido substituir este sistema por um outro em que toda a gente tem acesso mas só pode publicar ou só pode ter voz quem tiver dinheiro para publicar e as instituições que têm dinheiro para publicar e os países que têm dinheiro para publicar. Eu acho que neste momento, isto é um quadro que está...

Investigadora:

...em transição...

Esp 01_AA:

...a batalha está em curso e o resultado é incerto, como é que a transição se vai de facto fazer...

E se no final disto, vamos ter um sistema científico, um sistema de comunicação científica mais controlado pelas universidades e pelos autores académicos ou o sistema científico vai continuar controlado por um grupo muito pequeno de grandes companhias que vão estar, eu já não tenho dúvidas que vão estar a publicar em Acesso Aberto. Pode demorar mais 5 anos ou mais 10 anos, mas o destino final parece-me claro. Mais uma vez é muito importante, também para tentar forçar alguns destes caminhos, a questão das políticas e da avaliação, quer de instituições, quer dos financiadores.

Investigadora:

Ai já foi no sentido da questão que eu tinha para lhe colocar a seguir, que seria quais as principais estratégias para combater precisamente esses desafios que agora se colocam. Não sei se quer concretizar um pouco mais a nível das estratégias ou dos incentivos que conseguiriam combater alguns desses desafios que identifiquei.

Esp 01_AA:

Eu acho que no quadro destas mudanças culturais, é preciso – tenho dito isto muitas vezes – é sempre preciso os incentivos positivos e os incentivos negativos, ou seja o pau e a cenoura. Infelizmente, se isto é tão bom, se o Acesso Aberto e a Ciência Aberta são tão bons, porque é que nós temos de obrigar as pessoas a fazer uma coisa boa? Uma pessoa começa a pensar sobre isto e é um bocadinho estranho. Mas a verdade é que isso acontece e eu dou muitas vezes o exemplo do Acesso Aberto, comparando-o com a questão do cinto de segurança. Durante 20 ou 30 anos já havia muitos estudos científicos que mostravam que o uso do cinto de segurança diminuía as consequências dos acidentes, o número de mortes, etc. mas 70% ou 80% das pessoas não usava o cinto de segurança. A coisa mudou e passaram cerca de 90% das pessoas a usar o cinto de segurança quando passou a ser obrigatório e passou a haver multas no não uso do cinto de segurança. Em 5 ou 6 anos, a coisa mudou radicalmente e aqui no Acesso Aberto vai passar a ser assim um bocadinho. Acho que é preciso os mandatos, a obrigatoriedade. Mas ao mesmo tempo, eu acho que a obrigatoriedade não funciona se as pessoas não estiverem convencidas de que é uma coisa boa e portanto é preciso ainda assim continuar a fazer muita sensibilização e muita demonstração das vantagens do Acesso Aberto. E isso também

não é muito difícil, porque existe de facto muita evidência, quer evidência quase anedótica, ou seja, um bocado casuística, quer evidência científica das vantagens do Acesso Aberto e da Ciência Aberta.

Mas muita gente de facto, até pela forma hoje como a investigação está organizada... lá está, as pessoas têm muita pressão e muito trabalho e é aquela coisa de publicar ou perecer, publicar ou morrer e as pessoas querem publicar: publicam e esquecem. E é preciso mudar um pouco essa mente, é preciso ao mesmo tempo fazer esta pedagogia, esta sensibilização e outros, mas isso não é suficiente. Aquilo que vai de facto mudar é quando as pessoas souberem que vão ser avaliadas também pelo... que isto vai estar associado à sua avaliação, à sua progressão na carreira, etc. Neste momento, acontece um bocadinho ao contrário, ou seja as pessoas que têm uma progressão na carreira, que têm avaliações positivas, sobretudo se tiverem esta atitude “Eu quero é publicar na melhor revista possível, não me importa se é de Acesso Aberto ou se não é, se custa muito dinheiro ou se não custa; eu quero é publicar e pronto, porque é sobre isso que eu vou ser avaliado, não é?” Enquanto isso não mudar, muito dificilmente as coisas vão mudar. Eu acho que existe neste momento uma grande consciência sobre isto. O tema da avaliação está nas agendas de todos os documentos mais recentes sobre a questão do Acesso Aberto. Por exemplo, o documento final da reunião que decorreu em maio na Holanda durante a presidência holandesa da União Europeia. Mesmo aqui, no grupo de trabalho da política nacional para a Ciência Aberta, há 4 subgrupos. Um dos subgrupos é sobre a avaliação. Está compreendido que este é um ponto crítico, é um nó crítico para mudar as coisas.

Esp 01_AA:

Eu acho que no quadro destas mudanças culturais, é preciso – tenho dito isto muitas vezes – é sempre preciso os incentivos positivos e os incentivos negativos, ou seja o pau e a cenoura. Infelizmente, se isto é tão bom, se o Acesso Aberto e a Ciência Aberta são tão bons, porque é que nós temos de obrigar as pessoas a fazer uma coisa boa? Uma pessoa começa a pensar sobre isto e é um bocadinho estranho. Mas a verdade é que isso acontece e eu dou muitas vezes o exemplo do Acesso Aberto, comparando-o com a questão do cinto de segurança. Durante 20 ou 30 anos já havia muitos estudos científicos que mostravam que o uso do cinto de segurança diminuía as consequências dos acidentes, o número de mortes, etc. mas 70% ou 80% das pessoas não usava o cinto de segurança. A coisa mudou e passaram cerca de 90% das pessoas a usar o cinto de segurança quando passou a ser obrigatório e passou a haver multas no não uso do cinto de segurança. Em 5 ou 6 anos, a coisa mudou radicalmente e aqui no Acesso Aberto vai passar a ser assim um bocadinho. Acho que é preciso os mandatos, a obrigatoriedade. Mas ao mesmo tempo, eu acho que a obrigatoriedade não funciona se as pessoas não estiverem convencidas de que é uma coisa boa e portanto é preciso ainda assim continuar a fazer muita sensibilização e muita demonstração das vantagens do Acesso Aberto. E isso também não é muito difícil, porque existe de facto muita evidência, quer evidência quase anedótica, ou seja, um bocado casuística, quer evidência científica das vantagens do Acesso Aberto e da Ciência Aberta.

Mas muita gente de facto, até pela forma hoje como a investigação está organizada... lá está, as pessoas têm muita pressão e muito trabalho e é aquela coisa de publicar ou perecer, publicar ou morrer e as pessoas querem publicar: publicam e esquecem. E é preciso mudar um pouco essa mente, é preciso ao mesmo tempo fazer esta pedagogia, esta sensibilização e outros, mas isso não é suficiente. Aquilo que vai de facto mudar é quando as pessoas souberem que vão ser avaliadas também pelo... que isto vai estar associado à sua avaliação, à sua progressão na carreira, etc. Neste momento, acontece um bocadinho ao contrário, ou seja as pessoas que têm uma progressão na carreira, que têm avaliações positivas, sobretudo se tiverem esta atitude “Eu quero é publicar na melhor revista possível, não me importa se é de Acesso Aberto ou se não é, se custa muito dinheiro ou se não custa; eu quero é publicar e pronto, porque é sobre isso que eu vou ser avaliado, não é?” Enquanto isso não mudar, muito dificilmente as coisas vão mudar. Eu acho que existe neste momento uma grande consciência sobre isto. O tema da avaliação está nas agendas de todos os documentos mais recentes sobre a questão do Acesso Aberto. Por exemplo, o documento final da reunião que decorreu em maio na Holanda durante a presidência holandesa da União Europeia. Mesmo aqui, no grupo de trabalho da política nacional para a Ciência Aberta, há 4 subgrupos. Um dos subgrupos é sobre a avaliação. Está compreendido que este é um ponto crítico, é um nó crítico para mudar as coisas.

Investigadora:

É curioso porque nós, no questionário, também fizemos uma questão sobre as barreiras e outra sobre os incentivos e, de acordo com vários estudos que têm sido feitos e com essa recolha de informação, apresentámos várias barreiras e vários incentivos. É curioso o que está a dizer – e posso partilhar isto consigo – porque precisamente o facto de ser incluída essa questão como critério específico na avaliação foi muito subavaliado por parte dos inquiridos. Portanto, a nível dos incentivos, para lhe dar uma ideia, a barreira, digo, o incentivo que foi considerado mais importante seria a formação e *workshops* aos investigadores. Portanto, isto está de certa forma em consonância com a falta de

conhecimento. Depois, era um sistema de garantia de qualidade das publicações. Portanto, as pessoas pediam que primeiro existisse essa garantia de que realmente as publicações em Acesso Aberto teriam alguma qualidade e depois sim, estariam dispostas a isso. Depois, em terceiro lugar, a existência de projetos financiados de apoio à publicação em Acesso Aberto. Depois, era o apoio legal, o apoio técnico e só muito lá no fim é que efetivamente vinha a questão da avaliação. Portanto, não está muito valorizada, as pessoas não acham que isso acontecendo iria de certa forma incentivar muito a partilha, a publicação em Acesso Aberto.

Esp 01_AA:

É curioso, mas estou convencido de que esse é um ponto crítico. As pessoas, neste caso, não têm consciência dele e é curioso também que não tenham. Mas ao contrário, basta ver os casos de sucesso, onde o Acesso Aberto tem maior sucesso, ou seja, nos casos do Politécnico de Bragança, que é uma instituição portuguesa, que apesar de ser uma instituição pequena até tem alguma produção científica, sobretudo em algumas áreas, as Ciências agrícolas e Alimentares, ainda tem uma produção científica relevante e tem uma taxa de cumprimento da política, de depósito em Acesso Aberto de 80 e tal por cento, 85, acho eu. O que caracteriza o IPB? Porque é que o IPB tem essa taxa? Tem aquele mecanismo de ligação do depósito à avaliação. As únicas publicações que são avaliadas... as pessoas não podem reportar outras publicações que não estejam no repositório. Isto faz com que, como as pessoas querem ser avaliadas pelas publicações que têm, depositam-nas no repositório.

Aqui na IES_01_AA, nós temos sempre, teoricamente também temos esse princípio. O Sr Reitor definiu algumas exceções para efeitos temporários, mas também temos um bocadinho esse princípio que é que a fonte de informação sobre a produção científica da IES_01_AA normalmente para efeitos da sua avaliação, etc. é o repositório. Praticamente também temos uma taxa de cumprimento da política de 70 e tal por cento.

Quando existe esta ligação da avaliação ao Acesso Aberto, ao depósito em repositórios, etc. isto tem resultados. Eu não tenho dúvidas de que é preciso, como dizia há bocadinho, são precisos *workshops*, a formação, a disseminação, os incentivos, etc. para que as pessoas percebam as vantagens e para que não criem uma resistência: “não, isto é mais uma burocracia, etc.” Mas os *workshops* e afins funcionam para os 10 ou 20 ou 30% que já estão convencidos a fazer, porque nisso somos todos humanos e os outros 70%... Existe aquela curva em como há uns 10% de resistentes, de céticos ou daqueles que não querem mesmo, depois há uns 70% que podem ser favoráveis mas não são muito ativos e depois há os outros 10% ou 20% que são os que já estão convencidos. Estes últimos já fazem, nos outros 70% os *workshops* e a formação não chegam. Destes, provavelmente 5 ou 10 por cento, depois do *workshop*, fazem; 95 é para os números, as pessoas dizem isso. Só nos momentos de avaliação é que acabam por se lembrar que têm de o fazer e acabam por fazer isso. Por isso é que infelizmente é como a questão do cinto de segurança: pelo menos neste período de transição, durante alguns anos, é preciso mesmo que seja obrigatório e que as pessoas tenham esse incentivo negativo, esse pau, digamos assim “se eu não depositar, não sou avaliado; se esta publicação não estiver em Acesso Aberto, não sou avaliado” e infelizmente, pelo menos transitoriamente, acho que é preciso isso.

Investigadora:

... Até que seja instituído e que faça parte das práticas comuns dos investigadores. Muito bem.

Esp 01_AA:

É como que digo, espero eu que não seja só *wishful thinking* da minha parte. Eu acho que, na próxima década, esta questão do Acesso Aberto vai haver muita “esfumaça” no padrão, pode haver até algumas exceções (vai haver sempre 5% dos tais resistentes) mas estou muito confiante no destino final, não sei é se vai ser feito da forma mais eficiente e da melhor forma, aí é que já não estou tão seguro. Eu acho que para as pessoas vai ser já completamente natural. Mas nesta fase, nestes próximos 5 ou 10 anos, é que vai ser preciso haver estes incentivos positivos e negativos.

Investigadora:

Muito bem. Só em jeito de conclusão, uma última pergunta: quais as principais recomendações que efetuará para que Portugal se posicionasse melhor ou neste caso – creio ser esse o seu entendimento – para que continue no bom caminho neste panorama global de abertura ao conhecimento?

Esp 01_AA:

Eu acho... é um bocadinho aquilo que já foi dito. Primeiro, que as políticas que já existem sejam efetivamente implementadas, isso era muito importante. Se as políticas que existem fossem implementadas, só com isso já dávamos um passo em frente muito significativo, que essas políticas

sejam alinhadas, elas estão mais ou menos, mas houve um problema que eu aqui não referi, o qual é também muito importante, que é a questão do alinhamento das políticas. Neste momento, por exemplo, quem trabalha aqui na IES_01_AA (ou como em qualquer outra instituição) tem uma política institucional, depois provavelmente vai ter financiamentos da FCT e tem de cumprir com o que diz a FCT e provavelmente poderá ter financiamentos da Comissão Europeia e tem de cumprir com os requisitos da Comissão Europeia. No nosso caso, por exemplo, os requisitos estão alinhados. Ao depositar aqui no repositório está a cumprir logo com o cálculo da FCT, etc. É importante garantir isto e que não existam mensagens diferentes, que o investigador não tenha de fazer uma coisa para a sua instituição e outra diferente para a FCT e ainda outra diferente... Claro que aí seria mesmo criarmos anticorpos relativamente a isto. Pronto, é só o alinhamento das políticas, a implementação das políticas e a questão – acho que é muito importante – de uma maior consciencialização da comunidade científica e das lideranças institucionais, da necessidade que parte de terem um maior controlo sobre o seu trabalho, sobre aquilo que produzem, os autores saberem melhor em que condições é que passam os direitos de autor para terceiros quando publicam. Portanto, esta questão de modificar um bocadinho a cultura da publicação, fazendo com que os autores e as instituições assumam maior responsabilidade e maior protagonismo no controlo do futuro da publicação.

Investigadora:

Muito bem. Não sei se há mais algum pormenor que queira acrescentar...

Esp 01_AA:

Não, acho que não.

Investigadora:

Por mim, dou por terminada a entrevista. Mais uma vez agradeço o seu contributo preciosíssimo para esta investigação.

Esp 01_AA:

De nada. Fico muito curioso por depois conhecer o resultado. Quando publicar se me puder avisar, gostaria mesmo de poder ler, exatamente estes detalhes e comparar com os resultados dos primeiros valores, etc.

Investigadora:

Muito bem. Será um gosto informá-lo sobre isso. Muito obrigada então. Boa tarde! Com licença, obrigada.

Especialista 02 – Acesso Aberto

Investigadora:

Então bom dia, Esp 02_AA. Eu queria começar por lhe agradecer pelo facto de ter aceite este convite para participar na nossa investigação. Queria também assegurar-lhe o carácter confidencial dos dados recolhidos, que vão ser utilizados apenas no âmbito desta investigação e, por fim, queria solicitar a sua autorização para gravar a presente entrevista.

Esp 02_AA:

Tem autorização, não há problema nenhum.

Investigadora:

Muito bem. Obrigada.

Então, se calhar, eu começaria por contextualizar um pouco o estudo. O meu nome é Paula Cardoso, como já tive oportunidade de referir, estou a realizar uma investigação de doutoramento na Universidade Aberta, que está a ser orientada pela Professora doutora Lina Morgado, orientada pelo professor doutor António Teixeira. O objetivo deste nosso trabalho é identificar o conhecimento e as atitudes dos docentes e investigadores das instituições de ensino superior público em Portugal, relativamente à utilização de Recursos Educacionais Abertos, por um lado e de Acesso Aberto, por outro, na prática docente e de investigação destes docentes e investigadores.

Portanto, nós fizemos uma primeira fase em que aplicamos um questionário a docentes e investigadores de todas as instituições públicas e segue-se agora esta segunda fase de entrevistas semiestruturadas, a especialistas nos dois domínios em estudo.

Nós temos dois painéis de entrevistas, com especialistas específicos para cada uma das áreas, e, no nosso caso, vamos falar do acesso aberto em particular.

Tem alguma questão que gostaria de colocar?

Esp 02_AA:

Não, não, não.

Acho que o estudo é muito interessante e acho que, depois quando for publicado, ou quando for divulgado, quando for defender a sua tese, pode ser muito interessante, para nós, que também tentamos compreender essas atitudes e esse grau de conhecimento que têm. Relativamente a mim, em particular, claro que me interessa mais a parte dos recursos em acesso aberto, não é? Pronto, mas de qualquer maneira, terei alguma curiosidade, até porque nós, é importante sabermos o que vai na cabeça das pessoas para nós próprios ajustarmos os serviços que prestamos, não é? E os docentes são aqui uma componente muito importante. Mas diga.

Investigador:

Pronto, então começando a entrevista propriamente dita, eu queria pedir-lhe para se apresentar brevemente e para nos falar um pouco daquilo que tem sido a sua experiência no âmbito do acesso aberto, nomeadamente o tipo de envolvimento ou o tipo de intervenção que tem tido nesse domínio.

Esp 02_AA:

O meu nome é Y, sou Diretora dos Serviços de Informação e Documentação da IES 02_AA. Relativamente ao acesso aberto... portanto, o meu papel, se quiser, foi no início, exatamente o de criar - eu ouvi falar da questão dos repositórios, o nosso colega Eloy da Universidade do Minho, que falou sobre os repositórios numa altura em que eu nem sequer estava na IES 02_AA. Portanto, eu vim para a IES 02_AA em 2004, e julgo que o ouvi falar em 2003 sobre o assunto. Aliás, ligado à criação do repositório da Universidade do Minho, na Universidade, por ele, no serviço que dirigia. E na altura achei muito interessante, mas não tinha aplicação nenhuma ao tipo de serviço em que eu me encontrava, que era um serviço central do Ministério da Educação. Quis o destino, ou a fortuna, que eu viesse para a IES 02_AA. E na altura, de entre as várias coisas que era necessário estruturar, dinamizar, etc., pareceu-me que...

[desculpe, eu vou só pedir-lhe um bocadinho, que este telefone aqui ao lado está a tocar]

Peço desculpa. E relativamente à... Na altura, aqui em termos de trabalho na IES 02_AA e tendo eu vindo para IES 02_AA, pareceu-me que faria todo o sentido, que aqui na IES 02_AA, nós também tivéssemos um repositório. Até porque os repositórios, no fundo, mesmo a nível internacional, apareceram sempre ligados às bibliotecas e na sua dinamização estiveram sempre bibliotecários. Portanto, faria todo o sentido no IES 02_AA também termos o nosso repositório. E, portanto, o que acabou por acontecer foi um conjunto de reuniões. Na altura, recordo-me, com a informática, porque havia aqui sempre o problema dos servidores, portanto a componente mais tecnológica, se quiser, da coisa... Reuniões, na altura, com o Presidente do Científico. E depois com alguns docentes, com os quais havia alguma proximidade, para tentar perceber como é que a ideia podia evoluir. Nomeadamente, como a investigação é muito feita ao nível das unidades de investigação, com representantes de uma das unidades de investigação, que é da área de ... E eu costumo dizer que isto era o grupo dos clandestinos.

Portanto, nós fomos trabalhando. Começámos a tentar perceber como é que estas coisas se podiam montar, como é que podíamos criar as comunidades. Ou seja, tentar, com o modelo que nós tínhamos e com a experiência do Minho, tentar perceber como é podíamos, no fundo, aplicar aquele modelo com as devidas adaptações à IES 02_AA. Portanto, criámos as comunidades, as coleções, depois todas aquelas coisas todas básicas por que todos passámos.

E, de repente, tínhamos no nosso repositório – portanto, ele já estava disponível - e, quando nós lançámos o repositório, que foi em outubro de 2006, ou seja, quando fizemos a disponibilização pública, tínhamos 47 documentos. Nunca me esqueço. E, porque o pusemos - não estávamos a competir com ninguém -, mas porque aconteceu ser em outubro de 2006, acabámos por ser o segundo repositório a nível nacional. O que, pronto, a mim me encheria de orgulho, se também hoje, relativamente à percentagem de documentos depositados, também tivéssemos um rácio elevado. O que não aconteceu, pronto, por razões que de certeza nós vamos falar a seguir.

Portanto, o meu papel relativamente ao repositório da IES 02_AA, eu costumo dizer “Eu fui a mãe do repositório”. Pronto. E houve um pai, que na altura era o Diretor dos Serviços de informática, porque isto foi feito, como deve imaginar, aqui a duas mãos. Pronto! Depois, o repositório ficou sempre como um projeto da biblioteca. Eu acho que as pessoas, em determinada altura, perceberam que apesar de ser responsabilidade da biblioteca, das pessoas que tratam dos depósitos estarem na biblioteca, ou de grande parte dos depósitos, nomeadamente das dissertações de mestrado e teses de doutoramento, apesar de estar na biblioteca, o repositório não é um projeto da biblioteca. E, por isso mesmo, no portal da IES 02_AA, ele aparece debaixo do eixo de investigação. Mas claro que as pessoas que lhe dedicam mais tempo e que são responsáveis, se quiser, pela sua manutenção, por tratar com a empresa que nos dá apoio nas novas versões, etc., claro que são os serviços de informação e documentação, pronto, que nós aqui, internamente, é vulgo, biblioteca. E pronto!

Depois, claro que é todo o trabalho que tem sido feito que é, além de criar o repositório, é todo o trabalho que tem a ver com, por um lado, conseguir que internamente o repositório seja entendido como um ponto único para depósito da produção científica da instituição e aqui tivemos alguma competição ou, se quiser, aqui alguma ligação que foi necessário estabelecer com o sistema de gestão de ciência da IES 02_AA, que é o Ciência IES 02_AA, de que eu também posso falar a seguir. Mas, por um lado conseguir ter os depósitos, que para nós é muito importante, no sentido da preservação da memória, de ter num único ponto tudo aquilo que é a produção da IES 02_AA. Porque no fundo, ainda ontem discutíamos isto em Coimbra, nós não temos a noção, nós conseguimos fazer um rácio, por exemplo, relativamente ao número de artigos que são publicados e que aparecem em índices como a Scopus e a Web of Science e ver o que é que, daqueles, temos no repositório. E conseguimos saber se estamos a 50% ou a 60% de cobertura. Mas, não conseguimos saber nunca qual é a produção total de uma instituição. A produção científica. Porquê? Porque isso depende das pessoas a depositarem ou não. E nós não controlamos esse output.

Aqui, depois há outra componente, que é garantir o depósito, mas também depois garantir...e esse também tem sido um trabalho que nós temos feito, que é olhar para o repositório como mais um recurso de informação. Ou seja, tal como nós temos bases de dados que subscrevemos e, pronto, para as quais pagamos uma assinatura ou tal como temos, sei lá, portais como o DOAJ, que nos dá acesso a revistas

em acesso aberto, é fazer notar às pessoas que o repositório, nomeadamente para pessoas que estão a fazer as suas investigações, ao nível de mestrado e doutoramento é riquíssimo. Porque, por exemplo, no caso da IES02_AA a partir de 2008, por causa de um despacho do reitor, nós já tínhamos que ter todas as dissertações de mestrado e teses de doutoramento no repositório. Pronto, para quem vai fazer uma investigação, tem ali uma boa base de conhecimento que no fundo, tem um custo, porque quando nós estamos a trabalhar ali... quer dizer, não pagamos uma assinatura mas há um investimento que é feito. Portanto, é muito importante que, por um lado nós consigamos que existam depósitos, mas por outro lado, também que a parte da utilização do repositório e da divulgação esteja garantida. E, portanto, isto faz-se um bocadinho como, quase... e aqui é outro papel que é já não é só a mãe, é o papel de missionário, que é nós acreditarmos muito numa coisa e aproveitarmos todas as ocasiões em que se esteja a falar, quer em reuniões com a reitoria, quer em reuniões nas avaliações - quando há avaliações -, nós pormos sempre o repositório em evidência.

Porque eu acho que hoje é inquestionável e ninguém põe em dúvida os benefícios ou os méritos da existência dos repositórios. Aliás, hoje até já se fala na questão dos repositórios de dados científicos, portanto, já estamos a evoluir noutro sentido e há um apoio grande, até a nível da tutela. Porque há uma prioridade que foi definida neste momento e a questão dos repositórios é, no fundo, uma infraestrutura. O próprio RCAAP cada vez mais se deverá tornar numa infraestrutura, não só de conservação e preservação da ciência mas na própria ciência, pela capacidade que tem de agregar ali trabalho científico, nas suas diferentes formas e nos diferentes tipos de trabalhos que são produzidos pelas instituições de ensino superior e pelos laboratórios de investigação, etc.

Mas é verdade, portanto, ninguém põe em questão, mas nós também temos que pensar um bocadinho qual é o caminho que nós queremos traçar e começar a olhar muito, não apenas para as necessidades dos investigadores, mas para as necessidades dos diferentes públicos que usam os repositórios. E aí, eu acho que é importante nós pensarmos, por exemplo, na maneira como os estudantes de licenciatura usam os recursos de informação é um bocadinho diferente daquilo que é dado pelos estudantes de mestrado ou pelos estudantes de doutoramento. Portanto, não só a maneira como nós comunicamos as coisas, mas aquilo em que nós devemos pegar para chamar atenção para as vantagens da utilização de determinados recursos, não é exatamente o mesmo para todos os públicos.

Ou seja, se eu quiser vender as bondades do repositório à reitoria, provavelmente tenho que falar umas coisas e se quiser ir para uma unidade de investigação, falo de outras. Se quiser falar aos meus colegas bibliotecários, se calhar, pego noutras coisas... E é essa diversidade de discurso que nós temos que fazer.

Por outro lado, acho que há aqui uma questão que se começa a colocar. Aliás, duas. Uma que tem a ver com a questão da qualidade, que eu acho que nós crescemos sempre muito quando temos que provar ou tornar a coisa inquestionável, nós queremos é acumular informação. Temos mil registos, dois mil registos, três mil registos e para nós, aquilo é... Até assinalamos e trazemos um bolo... Agora são os primeiros mil, depois são os segundos dois mil... Depois é os três mil... Nós temos de parar um bocadinho e fazer... Eu, como estive quatro anos na Biblioteca Nacional, recordo-me que uma das coisas que existia com a PORBASE era a questão da qualidade da informação. Porque era uma base construída numa base colaborativa. No fundo, aquilo que é o RCAAP. O RCAAP é uma grande infraestrutura de informação construída, como é óbvio, numa base colaborativa. Porquê? Porque o RCAAP vai beber às várias instituições, a informação que elas lá têm nos seus repositórios. E, embora existam todas aquelas diretivas e o *OpenAire* e os DCs, há um conjunto de normas que nós já observamos... Nós, por exemplo, temos grandes problemas ao nível da pesquisa por assunto. Sabemos que aquilo está um bocadinho baralhado, não é? Porque cada um usa os seus descritores e, portanto, temos de ter aqui algum cuidado. Com isto o que é que eu quero dizer? Eu acho que nós temos de começar a parar um bocadinho e, se calhar, 100% do nosso tempo que é exatamente para depositar ou conseguir que seja depositado, para aquelas tarefas tradicionais, vamos ter de começar a tirar 20 ou 30% do nosso tempo, para dedicar a tarefas que têm a ver mais com a qualidade da informação que efetivamente está nos repositórios.

E depois fazer outra coisa, que ontem em Coimbra também foi muito engraçado, que se falou e que é exatamente a questão da interação dos repositórios com os investigadores e com os docentes. Que é muito simples, qualquer pessoa que usa o ResearchGate ou tem coisas no *ResearchGate*... Ontem até já

dizíamos, o X dizia: “Isto é quase *spam*.” Mas nós estamos sistematicamente a receber mensagens: “A sua publicação teve mais um *read*, teve mais 2 *downloads*.” Eu consigo ver onde é que foi, etc. Ou seja, eu não faço nada! Estou sossegadinha na minha secretária e aquela coisa está-me a mandar informação.

Os repositórios, atualmente, como é óbvio, também me dão informação de estatísticas. Mas eu tenho que a ir lá procurar. Portanto, eu acho que nós temos - e eu estava a falar nisto, também no meu papel -, porque eu acho que, hoje em dia, já não me preocupa tanto... Preocupa-me sim, que existam depósitos, mas se quer que lhe diga, honestamente, eu preferiria apostar - manter os depósitos, ok -, mas acho que nós temos que ter depois um outro nível, que é um nível se calhar mais difícil, se calhar que exige até um tipo de trabalho mais atento, com mais normas, que era apostar exatamente na qualidade. Porque eu acho que se a pessoa, nomeadamente os docentes... se nós queremos vender os repositórios como recursos de informação, acho muito complicado que, quer os estudantes, quer os próprios docentes, quer os investigadores, se vão interrogar o RCAAP e, de repente, a informação que lhes é dada não é uma informação consistente, as pessoas percebem que, em termos da própria pesquisa, os resultados não são... quer dizer, a pessoa nunca tem a certeza se conseguiu recuperar tudo... Porque, por exemplo, se pesquisar por assunto, basta não usar aquela palavra e há coisas que não aparecem... É óbvio que eu acho que isso desmobiliza as pessoas, ou seja, temos que perceber que - e eu acho que isso é muito importante - nós temos que trabalhar aqui, de maneira a ter qualidade e depois ter serviços que efetivamente - eu uso esta palavra -, afaguem o ego, não é? Nós somos todos um bocadinho vaidosos, não é? E, portanto, temos que ter coisas que, de repente eu esteja sentada e recebo uma mensagem, que teve mais alguém, mais uma pessoa leu o seu artigo, mais uma pessoa fez o *download* do seu artigo. E portanto eu acho que, se calhar daquela fase em que nós andávamos aqui todos, pronto, a grande importância era conseguir que depositassem documentos, etc...

Acho que isso é importante, acho que isso se deve manter, sei lá, em velocidade cruzeiro mas, depois acho que devemos ter aqui outras preocupações que, pronto, eu sei que algumas pessoas já têm, mas que temos de começar a ter a forma mais consistente, mais concertada. Até porque podemos ter essa preocupação ao nível do nosso repositório mas, se isto não for algo global, quando chegamos ao RCAAP e a maior parte das pessoas acaba por ir através do RCAAP, porque percebe que tem vantagem, como é óbvio, em pesquisar em termos globais, não é? Aliás a vantagem, a bondade de estar tudo junto é exatamente essa possibilidade. Quer dizer, se as coisas depois não estão bem ligadas, é difícil. E pronto.

Depois, claro que há aqui umas dificuldades, mas eu penso que ainda vamos falar sobre elas, porque isto não é um mundo cor-de-rosa, não é?

Investigadora:

Exatamente! Eu queria, se calhar, aproveitar para pegar em algo que disse atrás, que tinha a ver com a questão de ter tido um despacho, ter saído um despacho da reitoria...

Esp 02_AA:

Sim

Investigadora:

Eu queria colocar-lhe uma questão sobre as políticas ou os mandatos institucionais de acesso aberto que existem atualmente em Portugal. Qual é a sua perspetiva da realidade?

Esp 02_AA:

É assim, Paula, nós começámos com uma política de acesso aberto, que foi assinada exatamente... nós pusemos o repositório no ar em 2006 e em 2007 fizemos uma sessão pública de apresentação do repositório, em que eu falei daquelas coisas básicas e convidei na altura o X. Aliás, por maioria de razão e era muito justo que fosse o X, porque tinha sido a IES_01_AA que nos tinha ajudado e... pedi ao X que viesse aqui a IES 02_AA dizer aquelas coisas que eu uma vez fui dizer à Universidade Aberta e que a N não podia dizer, ou não devia dizer. Ou seja, normalmente nós pedimos a um colega que toque nos pontos que podem ser de maior melindre. Porquê? Quer dizer, eu não tenho propriamente a expectativa de ir trabalhar para a Universidade Aberta. O X, provavelmente, não tinha de vir aqui para a IES 02_AA.

E portanto, o que nós fazemos, é alguém que, como é óbvio que é reconhecido, que é o especialista, que nós achamos que consegue falar para uma audiência... Que toque naqueles pontos que podem levantar mais polémica. E sobretudo, alguém que já tem alguma experiência, para no fundo, estar a falar, mas com conhecimento de causa. Que era o caso do X.

E, portanto, em 2007 é que nós assinámos a política. Embora, lá está, como foi para o ar em 2006, nós dizemos sempre que o repositório tem 10 anos e por isso estamos a comemorar agora os 10 anos do repositório. Porque a tal sessão pública aconteceu em 2007. Pronto, para já termos mais documentos e por agenda do Sr. Reitor e por aí fora... E assinámos uma política.

Bem, o que é que acontece? Eu, depois ouvi sempre falar em determinada altura, estas coisas evoluem... e, quando iam às reuniões, falava-se de políticas e falava-se de mandatos. E começámos a ouvir falar dos mandatos. E que era melhor ter um mandato que uma política. Porque a política tinha linhas de orientação, o mandato era uma coisa que mandava fazer. Eu, devo confessar que depois nós tivemos uma atualização da política e atualmente temos uma coisa a que nós chamamos mandato. Porque eu sabia que se lá escrevesse a palavra mandato, ia ser muito complicado. Mas, efetivamente, aquilo está com a forma de um mandato.

Ou seja, nós o que fizemos, foi atualizar a política da IES 02_AA, tomando em consideração ou embebendo nessa política, as orientações da Fundação para a Ciência e Tecnologia, todas as orientações do Horizonte 2020, ou seja, legitimámos a necessidade de atualização da política, com aquilo que tinha acontecido, quer a nível nacional, quer a nível internacional. E depois com as próprias questões do Decreto e da Portaria relativamente ao depósito das dissertações de mestrado e doutoramento. Ou seja, fizemos um *refresh* e tornámos a coisa muito mais vinculativa. Mas, e esse é o problema, eu acho que há aqui depois uma outra dimensão que é, nós, para uma coisa se cumprir, é preciso que de cima exista uma preocupação com esse cumprimento. Quando eu digo de cima, não é eu. Tem que haver alguém e neste caso, os órgãos de gestão, de topo, que, olhando para o repositório como efetivamente algo que é muito importante para a internacionalização da instituição - para os benditos famigerados *rankings*, ninguém consegue estar em determinados *rankings*, se não tiver a documentação e a sua produção científica em acesso aberto por causa das citações, não é, pronto... - se não, a nível de topo, não se perceber que isto é uma daquelas colchas que nós vemos com retalhos, mas que todos estes retalhos estão muito bem alinhavados e têm de estar bem alinhavados para a imagem global ser uma imagem coerente... É muito difícil conseguir, relativamente ao repositório, não é, que lá estejam todos os documentos. Porquê? Porque as pessoas têm que ter claramente uma orientação e saber que se não cumprirem... não é aquela orientação. É aquela ordem! A palavra é esta. Não é orientar. Não é dizer: "Deve". É "Tem de!" Não é? Não é, deve. Deve é, eu faço se eu quiser ou não. É "Tem de! É obrigatório." Se não se controlar este cumprimento, não é, e não houver uma sanção para quem não cumpre, como é óbvio, as pessoas não cumprem. Isto é como a história do cinto, não é? Nós andávamos todos sem cinto de segurança. A partir do momento em que começaram a aparecer multas... a pessoa... quer dizer... há alguma estupidez. Por razões de segurança nós devíamos andar com cinto, mas o facto é que a maior parte das pessoas passou a andar com o cinto de segurança porque sabia que se a polícia a apanhasse sem cinto, apanhava uma multa. Portanto, tem que haver aqui uma penalização. Uma das coisas que eu acho que é muito importante, é que os regulamentos da avaliação docente tenham claramente espelhada a vantagem de as pessoas terem a produção científica no repositório. Quando nós temos regulamentos da avaliação docente que só pontuam aquilo que é publicado em revistas que estão na *Web of Science* e na *Scopus* - que é o caso da IES 02_AA, portanto estou perfeitamente à vontade para falar -, nós estamos a dar um sinal contraditório. Para que é que eu tenho um mandato, se a seguir, relativamente àquilo que eu estou a pontuar na avaliação docente, não conta para coisíssima nenhuma aquilo que eu ponho ou não ponho no repositório? Portanto, eu, no outro dia dizia... eu não estou a falar numa discriminação negativa. Mas eu acho que devia haver uma discriminação positiva. Que é aliás, aquilo para que a FCT caminha. A FCT caminha, cada vez mais, para que, relativamente a financiamento de projetos, etc... Não é só as pessoas terem a sua produção, ou serem obrigadas a ter porque o projeto teve um financiamento público, é até - e ontem falava-se nisso -, poder haver em termos de concursos, uma pontuação, alguém que publicou artigos exatamente nas mesmas revistas. Ontem falava-se na *Nature*, muito bem! Mas, além de ter publicado naquela revista, ainda tem aquele artigo em acesso aberto, essa pessoa ser preferida, ou esse projeto ser preferido, relativamente a outro que só publicou na revista *Nature*, mas cujo artigo não está em acesso aberto em lado nenhum.

E eu acho que também temos aqui um outro problema em que nós temos que trabalhar -, nós, eu aqui, pronto, estou a falar enquanto bibliotecária, os gestores de ciência nas instituições de ensino superior... eu acho que vai ter que levar tudo uma grande volta -, que é também desmistificar o um bocadinho esta questão dos direitos e do *peer review* e depois do *pré-print* e do *pós-print* e não sei quê... Porque também se criou aqui, às páginas tantas, as pessoas... É que normalmente quando eu falo com um docente aqui na IES 02_AA, é muito engraçado: "Ah, mas eu não sei o que isso é... Ah, mas eu não tenho tempo para saber". Quer dizer, muitas vezes não são os mecanismos limitativos ou restritivos das editoras que estão

aqui em questão, muitas vezes é simplesmente o desconhecimento das pessoas relativamente às coisas. E é o desconhecimento e é também, o desconhecimento e é o não querer saber, que é muito mais grave. Que eu posso não saber, mas dizer “Está bem, mas então diga-me lá, como é que eu posso saber e informe-me. E as pessoas às vezes não querem. E isso é complicado. Pronto!

Portanto, as políticas ou os mandatos... Ou seja, eu acho que o mandato só é mais eficaz e eu diria, em princípio deveríamos pensar só em mandatos, mas esse, do lado da fiscalização, da monitorização, efetivamente se estiver a ver “É cumprido, ou não é cumprido” e quando não se cumpre, haver uma punição. E embora isto esteja a ser gravado, não tenho problema nenhum, porque isto foi uma coisa que me aconteceu um dia destes... Eu, um dia destes passei lá em cima, na reitoria. O senhor reitor estava no corredor e estávamos a falar dos 10 anos do repositório e eu pedi-lhe um testemunho - porque nós andámos a recolher testemunhos - e disse-lhe: “Olhe, tivemos uma reunião ontem e temos de começar a pensar a sério nestas coisas, porque cada vez mais a Secretaria de Estado vai monitorizar e vai querer saber o que está nos repositórios, face àquilo que é a produção total das instituições, que é também um dado que era complicado de obter... Mas nós conseguimos às vezes aferir, até pegando na parte dos artigos científicos. E ele disse-me: “Mas o que é que passa por aí?” E eu disse: “Há instituições que já têm graus de cumprimento de 70 a 85%”. E ele disse: “Então e qual é o nosso?” E eu disse: “Olhe, nós não devemos passar os 20%.” E ele ficou muito espantado a olhar para mim: “Ah, temos que ver isso, temos que ver isso!” Temos que ver isso! Isto já foi há meses. Temos que ver isso... Portanto, repare... Eu acho que isto é uma coisa muito complicada que, na minha modestíssima opinião - e não sendo eu quem define a agenda internamente -, era tão preocupante como querer estar no *ranking* A, B ou C. Mas as pessoas não percebem, porque também não está claro, e eu volto a isto, que por exemplo, a questão da produção científica que está nos repositórios é muito importante para o posicionamento que as instituições do ensino superior têm nos *rankings* onde querem aparecer. Quer dizer, que um dia... isto hoje é assim, há neste momento um problema e anda toda a gente obcecada com os *rankings*. Eu acho que mais tarde ou mais cedo vão aparecer outras métricas, mas neste momento nós vivemos com estas. Também acho que vai aparecer uma coisa que é muito importante - e que há tempos, até aqui internamente, até houve uns colegas que se riram e eu acho que vai ser assim -, que são as métricas da web social. Quer dizer, cada vez mais, o facto de as pessoas porem um artigo, quer dizer... O que é que me interessa a mim publicar um artigo na *Nature*... Aliás, aliás uma das coisas que começa a ser - e ontem também falávamos sobre isso - é a avaliação que se faz dos docentes e dos investigadores, com base na publicação em revistas que estão... Por exemplo, na IES 02_AA, nós temos prémios. E damos prémios a quem publique em revistas do primeiro e do segundo quartil. E não é tão pouco! No primeiro ano foram 400 mil euros, no segundo ano foram 500 mil e este ano vai ser um milhão. Portanto, é muito dinheiro. E uma das coisas que se colocava, ontem quando nós falávamos, era: “Sim senhora, uma pessoa publica na *Nature*. Tem um prémio. Mas a pessoa tem duas citações do seu artigo. E depois temos ao lado uma pessoa que publicou numa revista que não é do primeiro quartil, mas conseguiu 40 citações.” O que é que aqui é mais importante? É publicar na revista que tem um fator de impacto mais elevado, ou é efetivamente a citação que aquele artigo recebeu? E isto subverte completamente os sistemas que temos da avaliação. Portanto o que é que nós temos aqui? Temos, por um lado, uma avaliação que é feita pelas instituições, porque as instituições quando aparecem nos rankings estão a ser avaliadas. E têm que preencher um conjunto de formulários, com um conjunto de informação. E depois temos a avaliação dos próprios docentes e investigadores, que se estas coisas evoluírem, também vão levar uma volta. Aliás, nós ontem, no nosso grupo estávamos a falar e eu só pensava - eu, tudo aquilo que estávamos a falar, transpunha para a IES 02_AA - e só pensava: “Bem, isto é uma bomba! Isto vai virar tudo ao contrário.” Porque é verdade. Porque estas coisas estão intimamente ligadas. Portanto, eu acho que tem de haver um diálogo muito próximo, que nem sempre é fácil. Porque as pessoas, apesar de tudo, ainda trabalham muito em Tupperwares e Tupperwares que não comunicam. Ou seja, é muito importante que quando se está a pensar nos regulamentos da avaliação docente, se esteja a olhar para os repositórios e se esteja a pensar o que é que é publicar em acesso aberto, de que maneira é que estas coisas têm que estar ligadas. É muito importante que se olhe para a própria visibilidade que se quer que as instituições tenham, porque quando as pessoas... se nós estamos tão preocupados com a afiliação... Estamos preocupados com a afiliação porquê? Porque as pessoas, quando vão a qualquer lado, carregam o nome da instituição. Quando publicam, carregam o nome da instituição. E aquilo que eu acho que, sinceramente, tem existido até aqui, e claro que eu estou muito marcada pela realidade da instituição onde trabalho, é que tem havido um esforço muito grande - e isso eu não aceito que me digam que não foi feito -, da nossa parte, no sentido de mostrar que... por exemplo, eu recordo-me em determinada altura, de ver um mapa, uma folha A4, com os sistemas de informação da IES 02_AA e o repositório não constava dos sistemas de informação. E eu fiquei para morrer. E isto, estávamos numa reunião e eu acabei por me encher de coragem e disse “Desculpem, mas onde é que está o repositório?”. “Ah, o repositório...”. E eu disse “Não, desculpem, o repositório é um sistema de informação, que comunica com várias coisas aqui, portanto ele tem que aparecer.” Depois era o problema de qual era o desenhinho que se fazia, com que é que comunicava, qual era o tamanho do retângulo, etc.

Portanto, em muitas instituições, o grande problema é que, apesar dos esforços que têm sido feitos – e eu acho que, tal como o X, e o X conseguiu... Porque isto é um problema, não é já de discurso, porque nós fazemos o mesmo discurso. Mas há pessoas que simplesmente não estão atentas, não perceberam e nós temos, relativamente aos repositórios – e neste caso estamos a falar dos repositórios em acesso aberto, mas depois também podemos falar da questão das revistas –, nós temos, ao nível das instituições de ensino superior, laboratórios de investigação, as próprias fundações, etc., nós temos realidades muito díspares. Ou seja, nós não temos de todo, apesar de termos muitos repositórios – porque no fundo quase todas as instituições, mesmo aquelas que não têm o seu repositório instalado localmente, têm-no nos SARIs, portanto, na FCCN –, o facto é que, relativamente àquilo que é a importância atribuída ao repositório, torná-lo no tal nó focal para depósito da produção, nós temos realidades muito diferentes, Paula.

E acho que a existência de um mandato – e eu acho que se alguém estiver a começar agora, eu diria “Façam um mandato, não uma política” –, mas é importante perceber e monitorizar o grau de cumprimento desse mandato. Eu já me tenho debatido aqui, e no outro dia até pensava nisto: “Qualquer dia, em vez de ser de boca, faço mesmo um documento a dizer isto, isto e isto.” Mas sabe, depois a pessoa também se debate com outra coisa que é o trabalho que estas coisas demoram a fazer, que estas coisas demoram muito tempo, a energia que nós canalizamos para aquilo – nós e outros colegas que temos que associar –, e depois as pessoas... Porque há aqui também um problema, que é quase... como é que eu vou explicar, uma predisposição para... Para se ouvir, para se ler, para se dar importância. Eu sei que se se for falar, neste momento, de *rankings*, toda a gente fica com as orelhas em pé, quando se fala do repositório não há exatamente essa atenção. E portanto há aqui um... eu não sei qual é, aliás no outro dia eu dizia que achava... e ontem falávamos nisso... Eu acho, se quer que lhe diga – e falava nisso – que tinha quase que haver uma estratégia, que passa se calhar por qualquer coisa assim muito musculada, muito obrigatória, mas que tem de vir de cima. Porque eu penso nas reuniões do Conselho de Reitores das Universidades portuguesas, ou do CCISP, pronto e nos três que agora saíram. Eu acho que era preciso que alguém dissesse “Isto é para fazer e é para ser assim.” Porque quando se está a falar de uma política de ciência aberta, e neste momento há, ao nível da Secretaria de Estado, o tal grupo de trabalho em que eu também participo, e há uma força muito grande e o que se quer é que exista uma política nacional de ciência aberta... se a Paula me fala numa política, uma política é uma coisa que pressupõe um conjunto de componentes que têm que estar todas devidamente concertadas, articuladas, mas é... lá está, é uma política para cumprir. Como é que nós, ao nível das instituições – porque esse é o problema que eu coloco –, nós que estamos aqui na camada média, que somos dirigentes intermédios... Eu não posso dizer ao meu reitor o que é que ele vai fazer. Ele é que tem que receber uma orientação de alguém, que lhe diz “Isto é assim”. Sob pena de a IES 02_AA não ter financiamento para isto ou para aquilo. Percebe? Eu acho que isto já não vai lá de outra maneira.

Porque o que nós vamos ter sempre é – e tem havido, sabe, o Minho tem conseguido isso e eu acho que hoje é inquestionável, até pela dinâmica que eles têm nos projetos, no *Pasteur*, no *OpenAire*, etc. –, mas pode haver sempre a hipótese de aparecer um reitor que não é tão sensível para o assunto e deixa de dar atenção. Nós não podemos, há coisas que eu acho que não podem estar dependentes da, se quiser, do interesse que aquela pessoa em particular tem para aquele tema. Têm que ser vistas como coisas estratégicas. Tal como é estratégia para a IES 02_AA ter, imagine, as instalações, ter um *campus*, ter financiamento. Há coisas que tinham que ser entendidas como fundamentais. Eu isto, sinceramente, com a diversidade de instituições que nós temos, com... pronto, cabeças a pensar de forma completamente diferente, acho sinceramente que para isto ser uma coisa onde nós consigamos, daqui a um tempo, ter um nível um bocadinho mais homogéneo, relativamente àquilo que as instituições têm nos repositórios, para que o próprio RCAAP possa crescer, etc., eu acho que tem que haver aqui essa orientação. Até porque – e era isso que eu também queria dizer –, todos nós aqui temos colegas e alocamos tempo de trabalho, quer dizer, enquanto responsável por uma equipa de 25 pessoas, eu atribuo tarefas às pessoas e eu, para fazer determinadas coisas no repositório... Quer dizer, o senhor reitor nunca me perguntou quantas pessoas tem a trabalhar no repositório, mas eu não estou livre de um dia me perguntar: “Quantas pessoas tem a trabalhar no repositório?”. Eu digo “Olhe, tenho tantas pessoas, esta a 20%, estas a 30...”. O senhor reitor pode-me dizer que acha que é um desperdício. Porque o repositório tem um custo. Se eu disser que tenho 20% de uma pessoa que ganha 1300 euros, de outra que ganha 700, outra que não sei quê... ele vai somar e diz que isto, além do custo que tem – porque nós temos a parte da manutenção fora, pronto, que não é muito, porque nós pagamos cerca de 6 mil euros de 3 em 3 anos, portanto, como vê não é muito, são 2 mil ou 2500 euros por ano –, mas se ele quiser somar aquilo com as pessoas, eu tenho aqui um problema. Repare que é uma coisa que nós normalmente não fazemos. Eu penso “O meu ordenado é tanto, eu aloco a isto 10%, o da pessoa tal é tanto”. E eu tenho ali uma conta grande. Portanto, eu só posso, no fundo, investir este tempo de trabalho no repositório, quando as pessoas entendem que aquilo é prioritário para a própria instituição. E aquilo que eu acho, honestamente, é que na maior parte das instituições, em Portugal, não se veem as tais perninhas e os tais ramos que um repositório tem, com várias coisas que são importantes. E também acho, Paula, pela minha experiência, posso dizer que há colegas meus que eventualmente

possam não ser tão eloquentes, tão combativos, tão resilientes, tão não sei quê. Mas eu sei aquilo que tenho feito. E sei aquilo que tenho conseguido. Nunca ninguém disse “Não continua”, mas posso-lhe dizer, por exemplo, que este ano eu decidi não fazer... nós vamos ter atividades na semana do Acesso Aberto, mas eu decidi não fazer nenhuma sessão daquelas de auditório para comemorar os 10 anos do repositório, etc., porque eu tinha medo de não ter ninguém. Portanto, está a ver, não é? Portanto, isto, e repare, e é a IES 02_AA, e teve o segundo repositório, e eu estou no grupo de trabalho do não sei o quê... Claro que depois também temos aqui – mas também não lhe vou negar isso – temos aqui pessoas, ao nível das unidades de investigação, por exemplo, diretores de unidades de investigação, que não querem saber se a reitoria é assim ou é assado e portanto acham que isto é prioritário, as orientações que existem é para as pessoas depositarem no repositório... Só que isto é, lá está, de acordo com a simpatia, a sensibilidade que a pessoa tem para com o assunto. Portanto, é muito desequilibrado.

E, portanto, mandatos sem monitorização, não vale a pena.

Investigadora:

Exato. E essas questões em que tocou têm um bocadinho a ver com os desafios e as próprias estratégias que se colocam neste momento a nível do acesso aberto em Portugal.

Eu queria agora, se não se importa, apresentar-lhe alguns dados com as principais tendências que nós obtivemos no inquérito realizado aos docentes, porque isto acaba por nos dar algum conhecimento e alguns dados concretos sobre exatamente o que é que está a acontecer a esse nível.

Esp 02_AA:

Sim, sim, Paula.

Investigadora:

E eu iria então partilhar consigo aqui no Skype... iria enviar-lhe um ficheiro com os dados mais gerais, digamos, sobre isto.

Deve ter aberto aí uma janela no Skype.

Esp 02_AA:

Abriu-me aqui uma coisinha. Mostrar imagem... não, não é este.

Investigadora:

É um documento.

Esp 02_AA:

Não.

Investigadora:

Na janela do Skype tem uma caixa de diálogo e há-de estar aí o link para abrir o documento.

Esp 02_AA:

Ora, quadro 1 da entrevista. É este?

Investigadora:

Exatamente.

Esp 02_AA:

Ora... permitir... Isto, eles põem aqui umas coisas de segurança, é uma chatice.

Ah, já está aqui. Estou a ver, estou a ver, Paula.

Investigadora:

Pronto, eu iria dar-lhe um momento para analisar essa informação e gostaria depois que tecesse algumas considerações do que considerasse relevantes em relação à informação que temos aí.

Queria só dizer-lhe, em termos gerais, que nós fizemos... portanto, aquilo que aparece aí tem a ver com duas dimensões. A primeira, relativa ao conhecimento específico sobre o acesso aberto, numa amostra de 348 respostas completas e validadas, que foi aquilo que nós conseguimos obter.

Portanto, o primeiro gráfico diz respeito ao conhecimento mais geral sobre o acesso aberto em si. E depois, os gráficos seguintes têm a ver com a própria instituição e que são, na minha opinião, extremamente reveladores.

E depois, na segunda página, temos um gráfico que ilustra a utilização que as pessoas fazem, quer a nível dos repositórios, quer das revistas, na dualidade que é a pesquisa, por um lado, e a publicação, por outro.

Esp 02_AA:

Hmm, hmm...

Desconhecimento, política/mandato, acesso aberto na instituição... Exatamente aqui, pois. É o “não sei” que predomina. 60,57%, as pessoas não têm essa informação. E depois tem aqui... não existência, exatamente. Quem detém direitos de autor da produção científica na instituição... “não tenho a certeza”, claro... pois. Utilização... aqui é utilização dos recursos em acesso aberto?

Investigadora:

É utilização do acesso aberto, nomeadamente a nível do depósito em repositório e depois da pesquisa... depósito e pesquisa. E, por outro lado, portanto, é a perspetiva dupla, a nível de consumidor e de produtor de recursos. Por um lado, a pesquisa em repositórios e em revistas e, por outro lado, a publicação nesses repositórios e nessas revistas.

Esp 02_AA:

Então vamos lá subir outra vez. Pois, é curioso aqui a questão do conhecimento, que é efetivamente, as pessoas, a grande maioria – 60,57%, é muito -, não tem a noção se existe política... e isto aqui, inquiridos investigadores e docentes?

Investigadora:

Certo.

Esp 02_AA:

Portanto, não têm a noção se existe uma política ou um mandato de acesso aberto na instituição, ok.

Investigadora:

Na própria instituição.

Esp 02_AA:

Na própria instituição. Pronto, é assim... eu acho, repare, isto pode... uma das coisas que também é muito importante são as estratégias de comunicação e de divulgação. Em muitas situações, nós achamos que estamos a comunicar e... nós há tempos também fizemos cá um inquérito por questionário, aqui na IES 02_AA e também colocámos questões deste género, para avaliar aqui na IES 02_AA. Aliás, foi um inquérito que nós decalcámos daquele do MEDOANET, que tinha sido feito para os países do sul da Europa. E também verificámos que, apesar de nós acharmos que comunicávamos muito e falávamos muito sobre o repositório, o facto é que também a grande maioria das pessoas dizia que não sabia da existência do repositório, etc. Portanto, eu até pus na altura em questão e disse “Provavelmente nós estamos a comunicar, mas não estamos a escolher os melhores canais de comunicação”. E esse é outro problema, não é? Que canais é que nós temos que escolher para comunicar? Porque o facto é que nós comunicamos. Mas se as pessoas não sabem da existência das coisas, provavelmente a nossa mensagem não está a chegar ao destinatário, e aí é importante perceber porquê.

Depois aqui, na questão do conhecimento do conceito de acesso aberto, é exatamente a mesma coisa. Portanto, também é o que predomina. Os repositórios em acesso aberto também predomina, relativamente ao conhecimento, é o “bom”. Acesso aberto, repositórios em acesso aberto, revistas científicas, também “bom”. Ou seja, “suficiente” e “insuficiente”. Iniciativas internacionais é um conhecimento “insuficiente”, pois. Ou seja, políticas institucionais de acesso aberto... é engraçado, porque no fundo... aqui a parte das políticas institucionais e das iniciativas internacionais, é onde o grau de conhecimento é “insuficiente”, ou seja, onde predomina a insuficiência, porque nos outros – que eu estava aqui a ver as cores -, é “bom”, quer relativamente ao conceito, quer aos repositórios. Pois...

Ou seja, no fundo, no fundo, o que nós temos aqui é: mesmo não sabendo da existência de política ou de mandato de acesso aberto na instituição, relativamente ao conceito, relativamente aos repositórios e às revistas científicas em acesso aberto, a nível de grau de conhecimento, predomina um conhecimento “bom”. Ou seja, não sabem que há uma política, mas das outras coisas já ouviram falar, não é?

Investigadora:

Certo.

Esp 02_AA:

Portanto, não estão... ou seja, não existirá uma relação... porque o normal seria, não sabiam da política e também nunca tinham ouvido falar do conceito ou da questão dos repositórios ou das revistas. Ou seja, são duas realidades que estão dissociadas: o conhecimento que têm destas três manifestações, ou destas três coisas que têm a ver com o acesso aberto, não está relacionado, ou não se relaciona, com o conhecimento que têm ou não da existência de política ou de mandato de acesso aberto na instituição. O que é interessante, porque estas coisas normalmente deveriam andar uma ao lado da outra. Depois, é aqui a questão das políticas institucionais, cá está, predomina o azulinho, que é um conhecimento “insuficiente” relativamente às políticas institucionais. Mas depois também tem aqui o “suficiente”, que é engraçado, e o “muito bom”, que é cá em baixo.

Relativamente aos direitos de autor, dizem que têm um conhecimento “insuficiente”. Ai disso eu não tenho dúvida nenhuma, pois. Isso aí, santa paciência. Aliás, eu, até me espanta como é que esta barra relativamente ao “suficiente” é a maior, ou seja, que a percentagem de pessoas que dizem que têm um conhecimento “suficiente” relativamente a direitos de autor, que seja a mais valorizada. Porque eu acho, sinceramente, da prática que tenho aqui dentro, normalmente quando nós falamos com os docentes, eles nem sabem os acordos que assinaram e o tipo de direitos de autor que mantêm ou não mantêm relativamente às editoras. Porque parece um bocadinho como nos seguros, não leem aquelas letras pequeninas. Portanto, até me admira que, embora estejam quase ao mesmo nível, mas há aqui, para todos os efeitos, uma distinção, e há aqui uma indicação de um conhecimento “suficiente”... sinceramente, devo-lhe confessar que me surpreende, porque eu, do contacto que tenho, normalmente não sabem.

Investigadora:

E quando vemos o gráfico de baixo e questionamos sobre os direitos de autor na própria instituição, que seria aquele em que, à partida, teriam maior conhecimento, mais de 50% diz que “não tem a certeza” de quem são esses direitos de autor.

Esp 02_AA:

Exatamente, sim, sim. E depois acho complicado aqui esta questão das iniciativas internacionais. Portanto, eles não têm, lá está... relativamente ao conceito de acesso aberto, têm aqui a indicação, é “insuficiente” e “suficiente”. Pronto, depois tem cá a barra cinzenta, que dizem que é um conhecimento “bom” e “muito bom”. Ou seja, se nós somássemos o “bom” e o “muito bom”, dá-me ideia que é uma percentagem superior relativamente ao conceito de acesso aberto, do que se somássemos estas duas, porque esta barra cinzenta é grandinha, pronto. Mas aqui relativamente às iniciativas internacionais, é complicado. Porque as iniciativas internacionais – e como eles próprios concorrem a projetos, quer inseridos no Programa-Quadro, quer no Horizonte2020, que já obrigam ao depósito de parte dos resultados da sua produção em repositórios -, é complicado este desconhecimento tão acentuado.

E depois aqui, quem detém os direitos de autor sobre a produção científica na instituição, eu acho que isto efetivamente é dramático. Quer dizer, 52,57% é mais de metade das pessoas, que não tem a ideia, “não tem a certeza”, ou seja, não sabem nem se são os investigadores nem se é a instituição, simplesmente não sabem. Ou seja, são pessoas que estão a publicar e não sabem, no fundo, a quem pertencem os direitos de autor daquilo que estão a publicar. Portanto, eu acho que aqui...

Mas repare, isto também nos leva a outra questão, que é: cada vez mais, eu acho, que quando nós estamos a falar aqui de repositórios ou de acesso aberto, nós cada vez mais temos que ter equipas multidisciplinares. Ou seja, uma das coisas que foi muito engraçada no encontro que houve sobre gestão de dados, no Porto, foi exatamente, eu e o X... portanto, o X ficou a moderar e eu fiquei como relatora, numa sessão em que acabaram por estar presentes - tirando eu e o X, que éramos bibliotecários e uma colega da Faculdade, não era Letras, era outra Faculdade qualquer -, era tudo gestores de ciência. Portanto, pessoas que trabalham em unidades de investigação e que atuam como gestores de ciência. E uma das coisas que nós percebemos, nós, os dois, era que nós, enquanto bibliotecários, enquanto mentores de repositórios, era para nós muito importante ter a colaboração dos gestores de ciência, exatamente nesta dinâmica dos repositórios. Porquê? Porque são eles, normalmente, ao nível das unidades de investigação, que conhecem os investigadores, conseguem que eles depositem os documentos, já os aconselham relativamente às revistas em que devem publicar. Portanto, são pessoas que também têm alguma informação, ou muita informação – se calhar mais do que nós -, relativamente às políticas dessas próprias editoras relativamente ao acesso aberto. E portanto, nós precisamos de ter, no fundo, equipas, onde se calhar nós temos bibliotecários, temos os senhores mais da informática, temos

gestores de ciência, temos pessoas da área do direito de autor... que é um dos problemas nas instituições do ensino superior, e eu vejo no caso da IES 02_AA. Nós temos uma assessoria jurídica, temos gente que percebe muito de contratação pública, temos pessoas que sabem muito de contratação no sentido laboral, portanto, contrato de trabalho, contratos de trabalho em funções públicas, etc. Mas nós não temos, para a parte da produção científica, e quando estou a falar aqui... A questão dos repositórios só tornou mais evidente, porque mesmo antes disso, quando não havia acesso aberto, também não havia ninguém nas instituições que fosse especialista em direito de autor, para informar, por exemplo, relativamente à utilização que os docentes fazem de materiais, bocadinhos de filme ou imagens, em contexto letivo. Portanto, as instituições de ensino superior, que precisam tanto de utilizar recursos de informação para o seu trabalho no dia-a-dia, não têm, normalmente, especialistas – não têm e não têm sequer como consultores, porque podiam não ter nos seus quadros, mas ter consultores que os ajudassem nestas questões - também não têm. Portanto, eventualmente, é também uma área em que nós temos que começar a trabalhar, se calhar até de forma... Porque também não estou a dizer que nós precisemos de ter um especialista em direito de autor em cada instituição, mas se calhar até a nível mais global, e nós pensamos sempre no RCAAP, se calhar uma área de consultoria que era importante ter, era ter a área do direito de autor. Porque não é só com o SHERPA/ROMEO e com as políticas que lá estão... porque nós, por exemplo, quando dizemos a um docente: “Olhe, vá ao SHERPA/ROMEO e está lá a política de não sei quê”. Bem, primeiro nem percebem do que estou a falar, quando digo SHERPA/ROMEO. “Ah, como é que se escreve?”. Portanto, nós até escrevemos num papelinho. E depois dizemos à pessoa, e claro que as pessoas não percebem, porque aquilo não é o seu dia-a-dia. Quem acaba por fazer isso somos nós, não é? E portanto, nós, a nível institucional, estamos aqui a ter um trabalho que, se calhar a nível central, podia haver quase como se fosse um *helpdesk*. Mas um *helpdesk* com pessoas muito preparadas para dar resposta a este tipo de questões.

Mas é um grau, repare, é um grau de desconhecimento muito grande e isto foi feito... quando se fala na sua instituição, e inquiridas as várias instituições, repare, é muito complicado. Porque eu não acredito – eu digo sempre isto -, eu não acredito que os meus colegas (e voltando a dizer que, sendo nós pessoas com perfis diferentes), eu não acredito que estas pessoas não tenham feito já sessões de divulgação, ações de sensibilização. Também o que acontece é nós, por exemplo, fazermos uma ação qualquer sobre – eu vou ver agora o que vamos fazer sobre o Horizonte2020 – nós somos capazes de fazer uma ação, das 2.30 às 5 da tarde, que é já para não massacrar muito, e somos capazes de ter 20 pessoas na audiência. Percebe? Numa instituição que tem 300 e... quase 400 docentes, e outros tantos investigadores. Portanto, as pessoas, efetivamente, muitas vezes também não atribuem... quer dizer, não atribuem importância e o problema que se coloca aqui é como é que nós as podemos chamar à atenção para a importância destas coisas. E pronto, depois, claro que há um grau de desconhecimento muito grande - que eu, como digo, Paula, eu dou de mão beijada e pode ser culpa nossa, que não estejamos a comunicar da melhor forma -, mas também acho, sinceramente, que há aqui um grave desinteresse muito grande, porque as pessoas, normalmente o que respondem é que estão muito assoberbadas de trabalho, têm muitas coisas administrativas que lhes são pedidas, e, portanto, “O meu trabalho é estar a dar aulas, não é estar a tratar das partes administrativas e hoje tenho uma sobrecarga muito grande”, é normalmente o discurso que nós ouvimos.

Investigadora:

É curioso estar a referir isso. Isso tem a ver com a próxima questão que eu tinha, que tem a ver precisamente com as barreiras e os incentivos que existem neste momento e que poderão ajudar também a compreender o movimento do acesso aberto e como ele tem acontecido.

E quando nós inquirimos os investigadores e os docentes sobre as barreiras, houve muito pouca discriminação entre os vários tipos de barreiras que foram apresentados, mas aquelas que foram efetivamente mais referidas foram a falta de estratégias institucionais e a falta de tempo para disponibilizar artigos em acesso aberto. Portanto, a nível de barreiras, foram estas as mais enunciadas.

Depois, a nível dos incentivos, os investigadores disseram que a formação e *workshops* seriam um grande incentivo, tal como um sistema de garantia de qualidade. Portanto, agora vou buscar um bocadinho aquilo que disse há pouco, a propósito da questão da qualidade e a questão do tempo.

E eu gostaria de lhe perguntar então, com base nisto, o que é que, assim em termos concretos, quais é que identifica como os grandes desafios e as grandes estratégias para combater esses desafios?

Esp 02_AA:

É assim, eu acho que, quando eles referem a questão da falta de tempo e referem, repare, também a questão da estratégia institucional, são duas coisas aqui. Quanto à estratégia institucional, a minha opinião, Maria João, e assumo-o... eu disse isto, aliás, eu devo-lhe dizer que nas primeiras reuniões que nós tínhamos sobre os repositórios, normalmente e o Eloy até... agora numa das recomendações que se fez lá

para o grupo de trabalho, eu disse: “esta não tem aqui o meu nome mas podia ter o meu nome”. É assim: eu senti sempre – e não tendo aqui de maneira nenhuma aquela postura de Calimero – mas é assim: o investimento que eu pessoalmente sempre fiz, em conjunto de colegas, relativamente ao Acesso Aberto na IES 02_AA, nunca teve eco junto dos órgãos de topo, pronto. Isto dito assim, e temos que assumir as coisas, é exatamente assim. O que significa que, relativamente à estratégia, lá está, institucional, a estratégia não depende de mim e a Paula diz: “Mas não sente que podia contribuir para essa estratégia?” “Com certeza, mas voltamos aquilo que eu lhe disse ainda há bocado, eu só posso contribuir quando as pessoas querem que eu contribua.” E é muito bom que cada um de nós perceba qual é o nível onde está, porque senão alguém nos pode dizer “Ouça, mas isso não é consigo” e ninguém gosta de ouvir isto. Portanto eu, neste momento, relativamente à questão da estratégia, que é a primeira questão apontada, eu acho que isso só lá vai com uma orientação, se quiser, muito diretiva, muito espartilhada e que tem que vir de cima. Ou seja, se o governo entende, ou a senhora secretária de estado ou o senhor ministro entendem que isto é uma prioridade nacional, acabou-se. Quem é que contribui para esta prioridade? São estes os atores. Temos que por os atores, isto é assim, há alguém que é o maestro e a orquestra que tem que tocar harmoniosamente. Quer dizer, eu acho que o tempo da persuasão, o tempo da sedução, o tempo do cativar já lá vai. Se é uma prioridade, tem que ser feito de forma muito diretiva, se quiser. Eu não sou... eu acho que sou uma democrata um bocadinho autoritária às vezes e portanto acho que as coisas são assim. Quer dizer, nós podemos estar sempre em diálogo, nós podemos querer converter as pessoas, se as pessoas não querem ser convertidas, nós temos que perceber é: o não converter prejudica ou não prejudica o todo? Se prejudica o todo, é convertido à força, acabou. Portanto para mim, essa questão é para cima e portanto o que eu espero é que da secretária de estado, de alguém que tenha poder, seja emanada uma orientação sob a forma de decreto, o que quiser, e que diga “é assim que é para ser feito”, os repositórios – por exemplo pode-se dizer – que os repositórios são obrigados ou as instituições de ensino superior são obrigadas a apresentar relatórios mensais de monitorização dos seus repositórios. Eu devo-lhe confessar que, se a mim me perguntassem o que é que eu faria, eu até já tinha algumas sugestões, agora não me perguntaram ainda, porque quando me perguntarem, eu direi.

Agora relativamente à questão do tempo... a questão do tempo é assim: eu devo... eu sou diretora da biblioteca da IES 02_AA e depois sou uma docente amadora na Universidade Europeia. E só lá dou aulas numa unidade curricular, ou seja, eu não sou um docente normal, pronto, daqueles que só faz docência e portanto eu não gosto muito de falar de uma coisa que eu não consigo, ou seja, que eu não conheço, porque não a vivo na sua plenitude. Mas eu acho que aqui na falta de tempo também existe aqui um problema, é porque as pessoas quando acham que... por um lado acho que nós podíamos ajudar a questão da falta de tempo e começando pela parte bondosa da coisa, que é arranjando uma maneira de, no fundo, os vários sistemas em que os docentes têm que carregar a informação serem um, ou seja, nós devíamos ter como um cartão de cidadão e eles tinham um ponto único onde carregavam informação e acabou-se. Quer dizer... se é o DEGOIS, se é o – fala-se muito agora – o PTCRIS, nós também estamos a trabalhar nessa área. Mas pronto, tem de haver uma coisa que seja um ponto único e a Paula carrega lá a informação da sua produção científica e aquilo vai para vários sítios. Até o sistema pode perguntar, carrega num sítio e podem perguntar: também quer que esta informação vá para aqui ou vá para ali e a Paula diz que sim. Mas não tem que estar a carregar, não tem que estar a fazer o mesmo procedimento duas ou três vezes. Eu acho que isso efetivamente é uma chatice.

Investigadora:

O ORCID já funciona um bocadinho nessa perspetiva, não é?

Esp 02_AA:

E aliás a própria ligação entre os repositórios e o DEGOIS, no fundo, já foi feita também nesse sentido. Mas eu diria que nós temos de caminhar para ter um ponto único onde as pessoas põem a sua informação e isso traduz-se numa poupança de tempo. Mas mesmo quando nós tivermos esse ponto único e a experiência diz-me: as pessoas, pronto, há coisas para as quais, não gostam muito, não estão muito calhadas, é uma grande chatice. Nós dizemos sempre: olhe, quando deposita por exemplo um artigo, o tempo médio pode demorar por exemplo 5 minutos, mas quando depositar 2, 3, 4 vai ver que isso já vem para 2 minutos. Mas as pessoas, no fundo, o que gostariam, era ter alguém a quem dessem os ficheiros, a sua produção e estivesse a fazer esse depósito e não tinham de se preocupar. Repare: não é fácil, numa instituição de ensino superior, nós temos equipas, não é? Nós para todos os efeitos também não nos podemos nunca esquecer que a falta de tempo também pode tapar uma realidade que as pessoas, como não sabem, não conhecem os direitos, etc., não dizem que não sabem porque eu – peço desculpa mas uma coisa que os docentes têm é alguma dificuldade (e estamos a generalizar) mas uma coisa que os docentes normalmente têm dificuldade em dizer é que não sabem. Pronto. Aliás, têm particular dificuldade em dizer que não sabem, porque quando nós temos aqui ações de formação, e nós já fazemos coisas onde não misturamos alunos e docentes, mas mesmo conseguir que alguns docentes... eu tenho docentes que

dizem “ai eu não consigo usar a ABI” e se eu me predispuser a sentá-los ao meu lado e estar a explicar a ABI, as pessoas vêm. Mas se eu disser que têm que vir a uma formação, onde estão outros colegas, eles não gostam de mostrar que não sabem, e estão entre colegas, estão entre pares, repare. Portanto, tudo aquilo que significa reconhecer o desconhecimento relativamente a uma coisa é sempre complicado. Até porque eu normalmente brinco e digo “se há área onde as pessoas acham que sabem tudo, é exatamente às vezes nesta área, não é? São todos especialistas em generalidades”. Mas é verdade que são. E portanto é muito muito complicado. E eu acho que debaixo do tempo há verdadeiramente a questão do tempo mas acho que esta questão do tempo também é uma opção que se escolhe e que eu acho que encobre outras coisas, percebe? E nós relativamente ao tempo, nós podemos atuar no sentido de criar, lá está, mecanismos para que seja um ponto de entrada que envia a informação que carregam para vários, mas nós não nos podemos substituir a todos os docentes e a todos os investigadores, porque era impossível e conseguir, até porque é o próprio investigador que, quando publica, sabe que publicou e devia ter o interesse e a preocupação de imediatamente “Carreguei, publiquei aqui, posso colocar o *pré-print*, por exemplo, e vou já colocar ali porque vou aumentar a visibilidade da minha produção, etc.” Quer dizer, e ele próprio fazer na altura. O problema que também existe aqui é um bocadinho aquele que nós temos com o nosso currículo que é normalmente: nós, quando queremos ir para um concurso é que atualizamos o currículo e depois aquilo é uma chatice desgraçada, porque estamos ali não sei quantas horas a apanhar certificados para nos lembrarmos do que fizemos, etc. Ou seja, se isto fosse uma rotina imediata, eu acho que era uma coisa mais fácil. O que é que acontece? De repente, publicavam 4 ou 5 artigos e têm que carregar 4 ou 5 coisas e isto, para um docente que está entre as aulas, entre os relatórios, entre a investigação que tem que fazer... e depois não nos podemos esquecer de outra coisa: os docentes são essencialmente avaliados, não pela qualidade do desempenho docente, mas pela sua investigação e nós só temos aqui perversidades. Eu costumo dizer que está tudo feito ao contrário porque a própria universidade não existe para os docentes fazerem investigação, não é? A universidade existe porque nós temos alunos para ensinar, muito bem. Depois, claro que é muito importante que se faça investigação, com certeza. Mas quando nós colocamos o peso todo do lado da investigação, por exemplo, quando uma instituição tem 400 mil euros para prémios, no ano seguinte tem 500 mil, depois tem 1 milhão para quem publica em revistas de quartil 1 e quartil 2... oh Paula, aquilo que eu me pergunto é: qual é o sinal que está a dar, não é? E isto é uma coisa complicada. Claro que eu sou diretora de serviços da biblioteca, por acaso publiquei um artigo numa revista de quartil 2. Só descobri depois, quando já não me podia candidatar ao prémio, portanto fiquei a nadar na maionese, como se costuma dizer. Mas confesso-lhe que acho que, para uma pessoa que é docente a tempo inteiro, nós tínhamos que arranjar aqui uma outra forma, se calhar de avaliar as pessoas, porque estamos a contradizer tudo. Ainda por cima, se nós estamos a premiar porque publicou naquelas revistas, publica naquelas revistas, não pode ou não tem, na maior parte dos casos em Acesso Aberto e ainda estamos a dar prémios às pessoas, não é? Muitas vezes com investigação que já teve financiamento público e ainda as estamos a premiar. O que é que nós estamos a fazer? Nós estamos a dar os sinais mais contraditórios possíveis. Portanto repare, eu acho que é muito, muito complicado e a estratégia, eu já lhe disse como é que acho que se resolve, o tempo, acredito perfeitamente que possa existir aqui efetivamente alguma falta de tempo, há pessoas que estão muito assoberbadas. Mas o problema é: que sistemas é que nós criámos, nós universidade, que no fundo levam as pessoas a ocupar o seu tempo de uma determinada forma, não lhes deixando tempo para outras atividades que, se as pudessem realizar até...

01:17:40 (Interrupção) até 01:17:57

Portanto, é muito complicado porque estamos a dar sinais contraditórios às pessoas, não é? E esses sinais contraditórios, de alguma forma depois também se expressam naquilo que as pessoas acabam por responder. Que, como lhe digo, acho que essa parte da falta de tempo também é e há uma adversidade: os docentes reagem muito, muito mal a determinadas coisas. Eu vejo aqui, no dia-a-dia, em coisas da biblioteca, coisas muito simples como, por exemplo, preencher um formulário online para adquirir livros, até para isso, até isso é uma coisa administrativa e eles não gostariam de fazer...

Investigadora:

Claro.

Esp 02 AA:

Portanto, não sei muito bem como é que nós faríamos para saber o que é que os docentes que fossem ... quais os livros que os docentes gostavam que fossem adquiridos, não sei muito bem como é que nós faríamos, porque isto já é a coisa mais simples. Mas eu acho que há aqui uma questão de tempo. Mas é engraçado, repare, que apontem as duas, a estratégia por um lado, que é uma coisa que é, se quiser, é estratégica, é de gestão de topo, que é uma coisa que eles podem, de alguma forma, tentar condicionar,

mas não depende deles. Mas depois há uma condição que tem a ver com a falta de tempo, que tem muito a ver com a maneira como os próprios se organizam e com as solicitações que eles têm, pronto.

Depois, a outra coisa que a Paula me tinha perguntado, desculpe, que já não era o tempo, que era nas barreiras...

Investigadora:

Tinha a ver com...

Esp 02_AA:

Era a questão da qualidade não era?

Investigadora:

Mas isso já teria a ver com os incentivos, portanto com as estratégias para ultrapassar essas barreiras.

Esp 02_AA:

Eu acho que é muito importante, relativamente à questão... Eu acho que nós temos que trabalhar na parte da qualidade, no sentido de tornar estes sistemas *user-friendly*, com respostas, lá está, com qualidade ou seja, as pessoas saberem que interrogam o sistema, e por exemplo, é muito importante e nós vamos trabalhar nessa área – a questão das autoridades – são os temas que vamos trabalhar para o ano que vem, que é o próprio, e nós vamos começar pelas autoridades, como é óbvio, no caso do repositório, das pessoas que têm filiação na IES 02_AA. Mas isto vai ser engraçado, porque as pessoas escolhem uma forma do nome, não é? Mas por exemplo, há muitas dessas pessoas que já têm uma entrada de autoridade na Biblioteca Nacional. Mas a entrada de autoridade que têm na Biblioteca Nacional, não é a que elas gostariam de usar. Mas como é óbvio, a conta que vão ter que ter aqui vai ser a da Biblioteca Nacional, porque o autor não pode ter dois nomes, duas entradas de autoridade, é aquele que vai usar. Aí também vai ser complicado porque eu hei-de ter aqui pessoas que dizem internamente “ai mas eu não quero que o meu nome seja este, que seja aquele”, quer dizer, primeiro têm de mudar a autoridade da Biblioteca Nacional para depois poder mudar aqui. Mas isso é importante, porque repare: é chato, uma pessoa de repente, interroga o sistema uma vez é, outra é, outra vez é não sei o quê; e isto é só num nome. Se procurar por assuntos e de repente, encontra coisas, pronto, que sabe... aliás, pode encontrar coisas e não encontrar outras que sabe que lá estão, não é? Por exemplo, a sua própria tese, que depois as pessoas sabem que houve o artigo que fizeram, que houve isto e aquilo e têm mecanismos para controlar.

Eu acho que essa aposta na qualidade de resposta do próprio sistema é muito importante. Depois acho que temos de trabalhar muito, muito, muito nos tais sistemas de interação ou seja, não é o *ResearchGate* - porque era o que Eloy ontem dizia: “isto chega uma altura que até parece que é *spam*, porque é de tal maneira a informação que nós recebemos e todos os dias, que isto até é demais” -, mas é efetivamente sem que as pessoas tenham que ir aquele artigo ver as suas estatísticas, saber “olha, eu tive tantos *views*, tive visualizações daqui, dali e de acolí”. Inclusivamente, eu acho que é importante, porquê? Porque muitas vezes estas pessoas que acabam por ver a nossa investigação são pessoas que estão a trabalhar nas mesmas áreas. Ou seja, acabam por se constituir comunidades de interesse, não é? Que é, aliás, como quando no *ResearchGate* nós temos um artigo que nos interessa, não está disponível e nós clicamos. De todas as experiências que tenho tido, tive há pouco tempo sobre umas coisas de literacia, tive que pedir coisas a 3 pessoas e as 3 pessoas me reponderam e depois até mandei uma mensagem a agradecer e a pessoa respondeu-me de lá, o que é muito interessante. Eu imagino que aquela pessoa ficou a saber que há uma tonta em Portugal que também trabalha na mesma área e daqui a um tempo até me pode pedir ela própria informação que eu tenha lá colocado. Portanto, cria-se aqui uma comunidade de interesse que, por exemplo com os repositórios atualmente, isto não é muito fácil de conseguir. É fácil de conseguir, e já nos aconteceu, um docente - que ele próprio deu nota disso -, que porque tinha no repositório um artigo de um Mário qualquer foi convidado, recebeu um mail de um... (era fora de Portugal) para um projeto e está a trabalhar nesta altura, mas foi ele próprio que se lembrou de nos dizer e pronto, foi assim. Agora, o facto de eu saber “alguém se interessa pela minha investigação, pediu-me o meu artigo, deixa-me ficar com o contacto desta pessoa, estou nesta rede” eu acho que é muito, muito, muito importante e aí eu acho que nós temos que trabalhar muito. Também sei e isso também é bom que o COAR, a Confederação de *Open Access Repositories*, estão a trabalhar atualmente naquilo que eles chamam de repositórios de segunda geração. Portanto, eu prevejo, que a seu tempo, nós vamos ter mais... mais... mais evoluções, pronto, nesse sentido. O próprio Minho, também soube ontem, que está a trabalhar o módulo de estatísticas, no sentido de o módulo de estatísticas vá, entre aspas, “vomitar” essa informação, um bocadinho à semelhança do *ResearchGate* para o investigador, sem que o investigador tenha que lá ir procurar. Eu devo-lhe confessar que acho que isto é importante até por outra razão, uma das coisas que é muito

importante é: as pessoas no seu dia-a-dia ouvirem falar da coisa. E eu estou convencida que, por exemplo, um docente que já tem 2 ou 3 artigos no repositório ou tem um relatório e de repente receber uma mensagem do repositório da sua instituição a dizer “Teve um *download*, teve uma visualização”. O receber esse *mail* sem ter que fazer nada e dizer lá que é do repositório, lá está, afaga o ego e lembra-o da utilidade de ter a sua informação no repositório. Portanto, eu acho que há vários caminhos aqui que nós podemos seguir mas sou muito – isso digo-lhe honestamente e passados estes 10 anos e com um balanço de 10 anos – eu acho que nós não... a fase da tal catequização, Paula, e de missionário e de evangelização, tudo aquilo que pudermos dizer, eu achamos que essa fase foi feita já por todas as instituições, por todos os nossos colegas que usaram de certeza da maior eloquência. Mas há uma altura em que as coisas, para se manterem, para serem sustentáveis, têm que estar verdadeiramente integradas naquilo que é a estratégia da instituição ou seja, têm que se tornar incontornáveis, inabaláveis e portanto, tem que vir, se quiser, um empoderamento, um reforço, que é um reforço de cima. Em última instância, por exemplo quando os docentes se queixam de falta de tempo, eu tenho a certezinha absoluta, mas que é tão certinho como estarmos aqui a falar, que se nos regulamentos da avaliação docente estiver lá 0,1 a pontuar a colocação de um documento, de um artigo científico no repositório, Paula, de certeza absoluta que a falta de tempo se acaba, percebe? Mas tem que haver este incentivo, ou seja, a pessoa tem que sentir porque... repare, dizer que aumenta a visibilidade, a Paula sabe que aumenta a visibilidade, eu também sei. Mas para o docente, como ele no fundo está a ser avaliado é porque pôs na revista tal, na *Web of Science* ou na *Scopus*, na revista do quartil a ou b, desculpe, uma é que lhe dá prémio, a outra é que lhe dá progressão na carreira, vai pôr no repositório para quê? Não é? Eu tenho que ter uma coisa, é sempre assim, as pessoas funcionam sempre com coisas muito concretas e objetiváveis.

Eu posso dizer que, de manhã na biblioteca da IES 02_AA, de manhã e ao fim do dia é o período em que eu tenho menos utilizadores e a Paula diz assim “Ah, está bem”. Imagine, por causa de mudar os horários, eu, para provar que isto era verdade, tive que andar a contar, no sistema de entrada da biblioteca, as entradas. Elaborei um quadro no meio do ano e verificou-se que o período que a biblioteca tem menos utilizadores é das 9:30 às 10:30 da manhã e ao fim do dia, porque havia aqui uma fantasia de que ainda tínhamos que esticar o horário mais. Eu tive que andar a contar, ou seja, eu sabia isto - está a ver, Paula -, mas para conseguir que de cima percebessem que era um erro estar aberto até mais tarde, mais, inclusivamente para ajustar horários de colegas meus, ou seja, para deixar de ter tanta gente logo às 9:30 e passar a ter mais pessoas a partir das 10:30, eu tive que ter esta evidência.

Portanto, não há nada que mobilize as pessoas a fazer seja o que for que não tenha que estar relacionado com uma evidência, e neste caso com um incentivo “Eu dou-lhe mais 0,1; dou-lhe mais 0,2”. De certeza que a Paula, enquanto docente ou um colega seu, de certeza que fica mais mobilizado para colocar em Acesso Aberto se não estiver convencido das bondades da coisa, do que se eu lhe disser “Olhe, pronto, está bem, ponha lá porque é simpático para a instituição, porque aumenta a visibilidade”, não é? Portanto tem que haver este incentivo, se isso não for feito acho que vai ser muito difícil.

Investigadora:

Nós... eu acho que continuaríamos aqui com tema por mais uma hora de conversa...

Esp 02_AA:

Exatamente.

Investigadora:

Até porque queria só fazer aqui um parêntesis. Essas questões de que fala, do facto de ser um requisito obrigatório da instituição e de ser incluído como critério específico na avaliação, foram alguns dos incentivos que foram também sugeridos por nós e que não pontuaram tanto como a questão que eu lhe disse, da formação e do sistema de garantia de qualidade. Isso também nos diz alguma coisa, não é?

Esp 02_AA:

Claro, claro.

Investigadora:

Eu acho que tinha uma última questão, mas eu acho que já respondeu, que tem a ver com as principais recomendações que efetuará para que Portugal se posicionasse melhor neste panorama global de abertura ao conhecimento. Gostaria de acrescentar alguma coisa neste ponto?

Esp 02_AA:

É assim, Paula. Eu acho que nós já temos, a nível de repositórios, eu acho, sinceramente... repositórios, eu acho que nós, a nível internacional, estamos muito bem e acho sempre, e eu gosto muito de dizer isto,

acho que houve muitas pessoas que trabalharam ao longo destes anos todos. E fico muito contente, se quer que lhe diga, que tenham sido os bibliotecários a liderar este processo, à semelhança do que aconteceu noutros países, porque acho que, apesar de todas as contrariedades, apesar de todos os reveses, apesar de nós, em muitas instituições, não estarmos exatamente no ponto em que se calhar deveríamos estar, o facto é que eu acho que, internamente, isto contribuiu para também dar uma visibilidade diferente... para dar visibilidade ao trabalho dos serviços de informação e documentação das bibliotecas, como é óbvio, para dar uma ideia diferente do que é ser bibliotecário no séc. XXI, não é? Porque já não é a senhora do carrapito, aquele estereótipo que nós temos. E acho que também foi muito importante para os próprios profissionais porque eu acho que - e aí é a minha área de trabalho -, eu estou perfeitamente convencida que aquilo que muitas vezes as pessoas percecionam sobre nós é efetivamente resultado daquilo que é a nossa forma de atuarmos e de estarmos. E portanto, quando nós temos pessoas que se esforçam por acompanhar aquilo que são as evoluções no ensino superior, por começar a trabalhar em áreas novas em que muitas vezes, como a Paula sabe, a própria formação que nós temos hoje a nível de universidades... e a formação nesta área da Ciência da Informação, é muito ultrapassado. Temos que dizer as coisas assim, quer dizer... Eu fiz o meu curso em 1985/87 e hoje olho para o currículo de muitos cursos e vejo que há uma série de questões que estão completamente à margem, aliás questões... ainda ontem falávamos nisto, porque por exemplo, provavelmente estas coisas do Acesso Aberto, os dados científicos, etc. nos vamos precisar dos tais *Data Scientists*, se calhar os currículos ou *curricula* destes cursos tem que ser alterado, no fundo até para quê? Para que profissionais como eu, bibliotecária, quando desafiados para trabalhar em determinadas áreas, temos que ter conhecimentos de base. E nós não temos esse conhecimento e o que eu acho que é muito interessante, relativamente a Portugal, acho que nós nos conseguimos posicionar muito bem, acho que houve um trabalho fantástico feito, como lhe digo, por um grupo de profissionais e, neste caso, pelo grupo com que eu me identifico. Mas acho, sinceramente, que isto é um desafio contínuo, ou seja, nós fizemos aquele trabalho todo de missionário relativamente aos repositórios, com a preocupação essencial das publicações. Nós hoje estamos a trabalhar e começamos a trabalhar na questão dos dados científicos. Vai ser outra vez um trabalho de missionário para conseguir... ainda por cima porque as publicações, ainda podemos oferecer a questão da citação. Nos dados científicos nem sequer podemos acenar com o benefício da citação e temos que convencer as pessoas a partilhar os dados que estão na base da sua investigação. É como convencer a Paula: "Olhe, partilhe lá os dados que estiveram na base da sua investigação, para que outro vá além!" Eu, partilhar os dados da minha investigação para que outro consiga ir além. Eu acho que isso é um desafio muito grande, agora acho que não é difícil e nós estamos - e essa é a parte boa, e tenho sempre ouvido isso - acho que talvez seja das áreas, em termos de ciência, onde nós estamos muito bem posicionados, é exatamente na parte dos repositórios, nós participamos em vários projetos internacionais, somos dados como exemplo em vários países, estamos alinhados e tudo aquilo que são as diretivas que aparecem, quer os projetos do *OpenAire*, quer do *Pasteur4A*, quer as questões todas relativamente às diretivas dos projetos do Horizonte 2020, etc., estamos alinhados com tudo. Portanto, eu acho que aqui, não temos nada a perder. Agora acho que se colocam desafios diferentes e acho que a questão dos repositórios, enquanto tal e para ter o tal nível, pronto, mais homogéneo, para mim, como já lhe disse, é uma questão de reforço de topo e depois é aproveitar no fundo as sinergias que existem, que foram criadas... porque nós temos - e os repositórios funcionam muito com base, e a Paula sabe disso, numa rede que já existia que começa com a *B-on*, não é? Nós, quando vamos às reuniões da *B-on* e depois a seguir temos uma sessão sobre o RCAAP, normalmente até nas jornadas do FCCN há uma sessão do *B-on* e uma do RCAAP, porque as pessoas são as mesmas.

E eu gostaria muito, e isso sim, e pronto, deixo-lhe essa última nota... eu, durante muitos anos, e pronto, e é uma preocupação que eu tenho relativamente às bibliotecas do ensino superior e às instituições de ensino superior... Eu acho que tudo aquilo que nós estamos a fazer, quer a *B-on*, quer o RCAAP, quer o que vier a existir sobre dados, eu acho que nós precisávamos de ter uma infraestrutura, mas é uma infraestrutura que, no fundo, desse resposta a tudo aquilo que são a agenda das bibliotecas, se quiser, de ensino superior, onde a *B-on* entra, onde entra o RCAAP... porque são tudo coisas que passam pelas bibliotecas. E portanto, o que muito sinceramente, acho que nos faria muita falta era nós conseguirmos uma infraestrutura de apoio onde hoje estamos a debater os assuntos do RCAAP, que, de hoje para amanhã, não é RCAAP, é outra coisa qualquer ou é outro RCAAP mas em que no fundo, nós conseguíssemos ter uma estratégia concertada. Porque o grande problema que nós temos - e a Paula também sabe disso - é que nós temos tudo muito fragmentado. A Paula se quiser fazer levantamentos globais sobre o número de livros comprados pelas instituições de ensino superior em Portugal, o número de empréstimos total em Portugal, a Paula não tem nada disso, pronto. E nós deveríamos aproveitar esta experiência que temos, quer da *B-on*, quer do RCAAP, com todos os defeitos que teve mas é uma experiência de trabalho colaborativo. E devíamos extrapolá-la para outros campos. E em vez de nós termos uma coisa que é o RCAAP só como uma infraestrutura de ciência, nós deveríamos ter o RCAAP dentro de uma infraestrutura global de ciência, que englobava vários atores, nomeadamente as bibliotecas, que são quem essencialmente cuida dos

repositórios e quem vai apoiar a publicação em Acesso Aberto e etc. Mas é isto, quer dizer, essencialmente para mim é aproveitar o trabalho já que foi feito, é por a tónica mais do que na quantidade, claramente na qualidade e aí vou ao encontro daquilo que os docentes disseram, eu acho que é muito importante esse trabalho. E é um trabalho que, lá está, tem que estar, voltamos outra vez à questão do topo, tem que estar sancionado e validado pelo topo. Porque quando me perguntarem quanto tempo é que as pessoas trabalham naquilo ou quando eu precisar de alocar, eu tenho que ter a certeza que de cima é estrategicamente... ou que é entendido como importante aquele trabalho que está a ser feito e isso não é exatamente assim em todas as instituições, pronto. E era importante nós conseguirmos aqui um melhor nivelamento. Senão vamos ter sempre duas velocidades, vamos ter repositórios viçosos e pujantes e a ligação ao regulamentos de avaliação, apesar de os docentes não terem falado muito na questão dos incentivos, repare, é uma forma de conseguir fazer cumprir, não é? É o incentivo de um lado, é a cenoura de um lado e o pau do outro, se quiser, não é? E tem que ser assim, se não for assim, acho que vai ser muito difícil. Porque vai depender da vontade de cada um, Paula, e aí vai sempre entrar a questão “não tenho tempo”.

Investigadora:

É, e nós temos por exemplo o caso do Instituto Politécnico de Bragança, que também tem muito bons níveis e foi feito de uma forma semelhante.

Esp 02_AA:

É, claramente... é o cajado, aquilo é Trás-os-Montes, não é? Normalmente eu até digo muitas vezes à X “Ó X..., isso aí, e é verdade, aquilo ali é preciso...”

Investigadora:

E não é uma das maiores instituições em Portugal, nem a que teria a maior quantidade de produção científica.

Esp 02_AA:

Mas, oh Paula, eu por exemplo aqui internamente já imprimi na altura... aliás, há muito pouco tempo mandei a um vice-reitor o despacho de avaliação docente do Politécnico de Bragança, porque eu disse que eles pontuavam “Ah mas mande, mande, mande, mande!” Pois mando. E Mande! Mas o problema é que as pessoas não têm força e por isso é que eu digo: qual é a coerência que existe entre uma instituição que renovou a sua política, pronto, como eu digo à Paula, aquilo não diz lá “mandato” mas é mandato, porque depois a redação é toda para mandato.

Investigadora:

Exato.

Esp 02_AA:

Mas depois no regulamento de avaliação docente, não põem lá o repositório como obrigatório e não o pontua, percebe?

Investigadora:

Claro.

Esp 02_AA.:

Aquilo que estou a dizer, e esse é o problema, é que as coisas não estão cosidas. É como se a Paula tivesse pessoas diferentes a tratar das coisas, porque as pessoas não percebem que isto cose com aquilo. E portanto como é que isto se articula?

Investigadora:

Claro.

Esp 02_AA.:

Não faz sentido mais um incentivo, dizer “Olha não vale a pena nós termos política ou termos uma política mas uma coisa assim de banda larga, onde cabe tudo e não cabe nada, não é? Isso é que não pode existir porque o sinal que se dá... eu se fosse docente na IES 02_AA, tenho que lhe dizer, eu diria assim “Só não faço aquilo que eu não quiser ou que eu quiser... é à minha vontade... ninguém me dá nada, ninguém me penaliza, fazem uma política mas depois também não há ninguém que me diga, olha que eu até consigo, já publiquei aqui, ali e acolí, ninguém me faz nada... ainda me dão um prémio! Repare: ainda me dão um prémio! Eu não cumprio uma coisa que está ali dito que é para cumprir, faço a minha investigação com

financiamento público ou no tempo da IES02_AA e ainda me dão um prêmio!” Ó Paula desculpe, eu acho que isto é o melhor dos regimes, não é?

Investigadora:

Claro, claro.

Esp 02_AA:

E isso é que é complicado. São as próprias instituições, que deviam estar comprometidas, a darem sinais contraditórios àquilo que são os seus agentes em termos de produção científica, não é? Tem de haver aqui alguma coerência e como eu acho que essa coerência, peço desculpa, não existe e eu acho que nós não podemos ficar à espera eternamente que um dia se faça luz..., até porque repare, neste momento nós temos o nosso reitor. O nosso reitor vai mudar, eu até nem sei se não virá uma pessoa com menor sensibilidade ainda, pode vir com mais, mas pode vir com menos. Não pode, repare, isto não pode depender da simpatia que a pessoa tem por um tema, tem que ser uma coisa que é dito “Isto é fundamental, isto é fundamental até para a projeção de Portugal no mundo.” É fundamental, aliás, eu digo muitas vezes, os repositórios, nós trabalhamos pouco nessa área, mas por exemplo, nós temos todas as vantagens e não é só em trabalhar com o Brasil. Nós tínhamos todas as vantagens até de trabalhar com os espanhóis, porque a língua portuguesa e a língua espanhola conjuntamente - e, repare, nós lemos muito bem o espanhol, os espanhóis dizem que têm dificuldade, mas eles ler, leem; percebem mal, pior é o falar mas nós tínhamos toda a vantagem – aquilo é um portento, quer dizer, o espanhol e o português juntos... se nós conseguirmos um dia, até em termos de Confederação de Repositórios... o peso da língua portuguesa e da língua espanhola é enorme e o maior posicionamento que se pode fazer de um país no mundo também tem a ver com a língua, não é?

Portanto, os repositórios são uma ferramenta poderosíssima e por isso é que eu digo que se é uma ferramenta poderosíssima, para tudo, até para o posicionamento do país fora, eu sinceramente acho que aí não há estados de alma, nem há simpatias, nem há agendas institucionais. Há uma agenda nacional que é neste sentido e portanto eu fiquei muito contente, tenho que lhe dizer, quando surgiu esta questão do grupo da política. A única coisa que às vezes eu receio, é que estas coisas normalmente começam como entradas de leão e depois há saídas de carneiro, não é? E isso é que me chateia, porque eu acho que nós temos aqui um momento ímpar e não me interessa se o governo é este ou se o governo é outro. A mim, o que me interessa, é que eu, Y, que há 10 anos que trabalho nesta área, vejo finalmente vontade de tomar uma atitude muito dirigida, muito diretiva, relativamente àquilo que é preciso fazer. E isso é que acho que é importante. Porque senão estamos sempre reféns daquilo que são as vontades de gestão de cada uma das instituições e as vontades de cada pessoa em particular, porquê? Porque se não é obrigatório, porque se não tenho que fazer, não vou fazer, pronto. E eu acho que não podemos funcionar assim.

Investigadora:

Muito bem.

Esp 02_AA.:

Bem, eu espero ter correspondido àquilo que a Paula precisava.

Investigadora:

E de que maneira!

Esp 02_AA.:

Pronto.

Investigadora:

Queria agradecer o seu contributo que foi muito precioso, realmente, para esta investigação e terei muito gosto em informá-la depois sobre os resultados que nós obtivemos.

Esp 02_AA.:

Eu fico curiosa!

Especialista 01 – Recursos Educacionais Abertos

Investigadora:
Bom dia. Antes de mais, quero agradecer-lhe o facto de ter aceite o convite para participar na nossa investigação. Gostaria também de lhe assegurar o carácter confidencial dos dados recolhidos, que vão ser utilizados apenas no âmbito desta investigação. E por fim queria obter a sua autorização para gravar então a presente entrevista.
Esp 01_REA:
Sim. Autorização dada.
Investigadora:
Muito bem. Então, para contextualizar um bocadinho o estudo, o meu nome é Paula Cardoso e, como eu já tive oportunidade de referir, estou a realizar uma investigação de doutoramento na Universidade Aberta, que está a ser orientada pela Professora Doutora Lina Morgado e coorientada pelo Professor Doutor António Teixeira. Tem como objetivo identificar o conhecimento e as atitudes dos docentes/investigadores das instituições de Ensino Superior público em Portugal relativamente à utilização de Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto na sua prática docente e de investigação. Após uma primeira fase, em que aplicámos um questionário a docentes e investigadores dessas instituições, segue-se agora esta segunda fase, de entrevistas semiestruturadas a especialistas nos domínios em estudo. Nós temos dois painéis de entrevistas, com especialistas específicos para cada um dos domínios, e no caso desta nossa entrevista, vamos falar dos Recursos Educacionais Abertos em particular. Tem alguma questão ou algum esclarecimento inicial?
Esp 01_REA:
Não, não.
Investigadora:
Muito bem. Então começando a entrevista propriamente dita, eu queria pedir-lhe para se apresentar brevemente e para nos falar um pouco da sua experiência naquilo que tem sido o tipo de envolvimento ou de intervenção que tem tido no âmbito dos recursos educacionais abertos.
Esp 01_REA:
Ora bem, o meu nome é X e eu sou docente da IES_01_REA. A minha ligação... eu não sei se isso chega para me apresentar ou se precisa de mais alguma informação.
Investigadora:
Sim.
Esp 01_REA:
A minha relação com os Recursos Educacionais Abertos... Eu sou, desde o início, muito a favor daquilo que até certo ponto a <i>Creative Commons</i> defende do ponto de vista de acesso aberto – defende, ou nos ajuda a defender - e considero que tanto do ponto de vista da investigação como do ponto de vista do ensino devia haver mais partilha e mais colaboração em termos de práticas. E portanto, do ponto de vista da investigação, o meu primeiro contacto com a investigação na área de Recursos Educacionais Abertos foi em 2011/2012, onde me pude inteirar daquilo que estava a ser feito em Portugal, de certa forma no Brasil, mas acima de tudo o enfoque na altura era também ver de que forma em Moçambique os Recursos Educacionais Abertos também estavam a ser utilizados. E, portanto, do ponto de vista dos Recursos Educacionais Abertos, o desenho nítido que nós conseguimos identificar naquela altura, que eu julgo que até certo ponto foi alterado mas noutros pontos não foi, foi que ainda há um longo percurso a percorrer-se a este nível. Nós temos a nosso favor a questão da língua e de haver muitos falantes de língua portuguesa no mundo, ainda que com algumas variantes, mas esta questão dos Recursos Educacionais Abertos talvez ainda não esteja a ser explorada no seu expoente máximo, chamemos-lhe assim, do meu ponto de vista. Do ponto de vista da investigação, eu acho que demos passos – demos, Portugal, assim dito - demos passos importantes na última década, no sentido de pelo menos partilhar a investigação que fazemos. Para

isso contribuíram também algumas medidas mais recentes, por exemplo da FCT, quando determina que o produto da investigação financiada por esta instituição deve estar em acesso aberto. Está certo que não é totalmente e está certo que levanta muitos problemas, mas já é um passo. A criação de vários repositórios e também o papel que a Universidade Aberta tem desse ponto de vista, nos repositórios, como, sei lá, o RCAAP, por exemplo, eu acho que vem também facilitar a partilha da investigação. Porque eu acho que aqui há uns anos atrás era que toda a gente começava do zero, era mais difícil pelo menos partir de trabalho feito por outros investigadores para conseguirmos levar a investigação mais além. E quando começamos todos do zero é um bocadinho mais difícil chegarmos mais além. Se operarmos sobre uma coisa que já está construída, obviamente que a ciência se desenvolve de forma mais sustentada, antes de mais, e com outra velocidade. Do ponto de vista, e isto enquanto investigadora, os Recursos Educacionais Abertos do ponto de vista da investigação, eu uso muitíssimo os repositórios que existem, nacionais e internacionais, para encontrar bibliografia, para tentar trabalhar já de forma sustentada no trabalho que outros fizeram no terreno. E isto mistura-se um bocadinho com aquilo que eu faço também do ponto de vista do ensino, ou mais não seja porque o meu trabalho também incide muito sobre a área da didática, e daí que haja uma disseminação entre ambas as áreas. Agora do ponto de vista do ensino, eu acho que internacionalmente já foram dados muitíssimos avanços, nomeadamente por exemplo através dos MOOCs em acesso aberto, com variadíssimos tipos de materiais que nós conseguimos encontrar em acesso aberto e que podemos usar livremente em contexto de ensino. Não acho que em Portugal esse passo tenha sido dado de forma muito sólida. Acho que os materiais que são usados, em particular em termos de ensino superior, mas também em termos de outros níveis de ensino mais baixos, ou anteriores, se quiser, eu acho que não há tanto essa partilha do ponto de vista didático, de materiais que verdadeiramente são usados para a lecionação de disciplinas. Se calhar porque continuamos também com um ensino superior um bocadinho magistral ainda. Não serão todos os casos, mas serão ainda muitos deles. Hoje em dia, com o surgimento de vários cursos, por exemplo vindo do técnico e profissional, ou muito, por exemplo, focado no ensino que se entende como politécnico, isso talvez já não se justifique, e talvez se justifique haver mais partilha de recursos que possam verdadeiramente ser usados, sobre o qual se possa trabalhar e se possa crescer.

Não sei se respondi à sua pergunta, mas basicamente este é o meu primeiro *feeling*

Investigadora:

Exato. Isto de certa forma estará também relacionado com aquilo que disse sobre, a nível particular no acesso aberto, termos algo mais definido e isso leva-nos à próxima questão que é: qual a sua opinião sobre as políticas ou as estratégias institucionais especificamente relacionadas com os Recursos Educacionais Abertos e de forma é que isso influencia este movimento ainda um pouco, direi, talvez, atrasado em relação a outras perspetivas, em Portugal?

Esp 01_REA:

Eu acho que o processo em si desmotiva as pessoas. Eu se calhar vou falar muito do caso da minha Universidade e eu não sei se serão todas assim... Na minha Universidade, a política de acesso aberto, principalmente no que diz respeito a trabalho científico, é clara e existem plataformas que podemos utilizar para disponibilizar todo o trabalho científico que fazemos. Temos, por exemplo o X, que é a nossa plataforma para disponibilizar todos os trabalhos científicos, que entendamos que devem estar acessíveis via Universidade. Por outro lado, do ponto de vista do material didático, existem também várias formas de disponibilizar recursos, mas eu julgo que é mais do ponto de vista interno, não tanto de nós para fora da universidade, mas mais do ponto de vista da partilha interna entre docentes. De qualquer das formas, o que eu acho é que a maior parte das pessoas não sabe como é que pode partilhar os seus materiais mantendo, como dizer, salvaguardando a autoria dos mesmos. Isso, por um lado, acho que assusta muito as pessoas, acho que as pessoas não estão psicologicamente preparadas para entender que independentemente do autor/da autoria, nós podemos trabalhar efetivamente sobre coisas de colegas, e colegas sobre coisas nossas, sem que isso nos traga necessariamente demérito ou outro tipo de questões. A questão da autoria, em particular no ensino superior, é crítica. Eu não partilho dela, porque acho que nós devemos partilhar e se alguém conseguir

fazer uma coisa melhor com o trabalho que eu fiz, tanto melhor, mas não pensamos todos assim. Portanto, por um lado, eu acho que é uma questão de mentalidades e mudar mentalidades é um processo muitíssimo complicado e moroso. Por outro lado, eu acho que existem alguns entraves, porque não existem plataformas estáveis que valorizem o trabalho do ponto de vista didático, na medida em que, tal como nós temos, por exemplo, um RCAAP, que aglutina vários trabalhos a nível nacional na área de investigação, não os rotulando, cabe ao utilizador analisá-los e rotulá-los, se quiser, ou avaliá-los. Do ponto de vista educacional, eu não conheço nenhuma plataforma – pode ser desconhecimento meu – mas eu não conheço nenhuma plataforma, não conheço regras claras que nos possam motivar e incentivar a partilhar o trabalho que se faz. Porque, por exemplo, nós temos uma estrutura, nas Universidades – não sei se lhe chamaria estrutura -, mas uma “figura”, que é a figura da licença sabática. E teoricamente, na licença sabática, nós temos dispensa de aulas para podermos debruçar-nos sobre os conteúdos que lecionamos e sobre formas de levar mais além o que sabemos dos conteúdos que lecionamos e aprofundarmos esta nossa vertente do ensino. Na verdade, eu acho que devido, se calhar, às pressões exteriores daquilo que é esperado de nós do ponto de vista da investigação, as sabáticas são mais facilmente levadas para o âmbito da investigação do que da lecionação. E por outro lado, também se assiste cada vez mais a alguma – não sei se será em todas as universidades – mas se calhar aí a falta de conhecimento, por experiência própria, existem vários docentes que lecionam em áreas que não coincidem exatamente com as áreas da sua investigação. E portanto, isso leva a que distingam o que fazem em ambas as áreas, e portanto, se calhar, a investir mais do ponto de vista de investigação do que propriamente do ponto de vista de Recursos Educacionais Abertos virados para o ensino ou mesmo recursos educacionais. Mas definitivamente a falta de diretrizes específicas, por um lado, mas também de estruturas que valorizem o trabalho que é feito do ponto de vista do ensino em particular, eu acho que desmotivam uma aposta clara por parte dos docentes do ensino superior nessa área.

Investigadora:

Muito bem, portanto se calhar parte da diferença que existe entre as duas áreas tem precisamente a ver com o tipo de reconhecimento e que é proporcional ao tipo de investimento que os docentes e investigadores fazem nas duas áreas.

Esp 01_REA:

Exatamente, porque do ponto de vista da investigação não passamos a ganhar mais ordenado por isso, infelizmente, porque se ganhássemos também era interessante, mas... (risos) mas na verdade há, ou pode haver, um reconhecimento tanto do ponto de vista interno/institucional como externo, que nos pode abrir portas novas do ponto de vista de novas oportunidades de investigação ou da participação em projetos, etc. Pelo menos há essa hipótese, não quer dizer que aconteça para toda a gente e em todos os contextos, mas nós sabemos que existem estas hipóteses e o reconhecimento pode vir por essa via. Do ponto de vista do ensino, aliás, eu acho que é por isso que a área da didática também sofre tanto, a nível nacional e se calhar internacional - a própria palavra didática já é muito pouco grata em ambiente anglófono, por exemplo -, exatamente por isso, porque não lhe é dado o devido valor e diz-me a minha experiência... Eu tenho estado a trabalhar de muito perto com a Universidade de Coimbra desse ponto de vista, fui chamada como especialista na área da didática, em particular no uso das tecnologias em contexto de aula no ensino superior. E aquilo que sinto e que sempre senti é que finalmente começa a haver alguma valorização, mas não é espontânea, digamos assim. É por indicações muito concretas da A3ES, e ainda bem que assim é, porque verdadeiramente acho que é o único organismo, neste momento, que está a começar a levantar, ainda com todos os defeitos que possa ter, mas que está a começar a levantar algumas questões do ponto de vista didático, ou pelo menos do ponto de vista da formação didática dos docentes que trabalham na área da didática, por exemplo. E isso já é um pequeníssimo, mas um início de que se mostra que as coisas podem estar lentamente a mudar, mas o reconhecimento do ponto de vista do ensino... Está certo que existem estruturas e também formas, nas universidades, de avaliação. Cada vez mais a avaliação da qualidade do ensino é uma obrigatoriedade das instituições. E se incluírem os alunos na avaliação dos seus docentes, eu acho que, por si só, o conceito é um bom conceito. Eu sou uma pessoa que sou a favor da avaliação dos docentes. Não obstante disso, o que eu acho e já conheço a realidade de pelo

menos duas ou três universidades, é que com muita frequência se pergunta aos alunos se os docentes têm ou demonstram competência científica na área em que lecionam. E isso são questões menos importantes, se calhar o que seria mais importante é “o que faz com os recursos, existem recursos, como é que se lida com os recursos?”. E isso é que não existe.

Investigadora:

Exatamente. E agora, regressando um bocadinho especificamente aos Recursos Educacionais Abertos, partindo do princípio que essa realidade em Portugal está a mudar um bocadinho, como é que posiciona a realidade nacional num panorama mais global, a nível das políticas existentes e a nível dos próprios repositórios que existem de recursos abertos?

Esp 01_REA:

Hmmm... Nós ainda estamos um bocadinho a anos-luz, por exemplo, do que se faz no Brasil. O Brasil, do ponto de vista dos recursos educacionais abertos, tem uma panóplia imensa, também se calhar devido a dimensão deles, do país, não é? Existem também muitíssimos materiais de, sei lá, eu estou-me a lembrar que, no contexto específico das aulas que leciono, a Austrália tem muita coisa em acesso aberto, a Inglaterra tem muitíssima coisa, de qualidade, em acesso aberto também. É um dos casos de qualidade. Eu acho que nós estamos um bocadinho a anos-luz, ainda, dessas realidades. Do meu ponto de vista, aquilo que distingo um bocadinho – pode ser um preconceito meu – mas até agora ainda não consegui mudar muito a minha opinião. Eu sei que, por exemplo, o Brasil, neste momento – e até porque estou a trabalhar com pessoas ligadas à CAPES muito diretamente, mas o Brasil está a fazer um esforço do ponto de vista, inclusive do financiamento da criação dos recursos educacionais abertos para o ensino superior. A dificuldade que estão a ter agora, e que eu acho que países anglófonos já ultrapassaram por outras vias, é a da garantia de qualidade, ou seja, da revisão e valorização, mais uma vez -vai tudo bater um bocadinho aí - dos recursos e saber que o recurso não é absolutamente tudo. O recurso deve primar pela qualidade e deve haver uma aposta grande aí. Nos países anglófonos, eu acho que essa chancela de qualidade não é feita tão centralmente do ponto de vista do governo, é feito mais do ponto de vista da chancela que as instituições dão aos recursos. E quando eu falo em instituições, eu tanto falo da instituição imprensa como é a *Oxford University Press* ou a instituição editora ou a instituição universidade. E essa é uma diferença, porque se por um lado podia ser governamental, digamos assim, como está ser feito no Brasil, por outro lado pode não o ser. Eu veria mais vantagem em que não o fosse, em que fossem as instituições a darem esse passo. Está certo que os recursos educacionais abertos depois deparam-se com outros problemas. São os problemas dos recursos materiais e económicos que são necessários para os produzir. E tudo bate numa questão, que é o financiamento. E portanto, se as instituições, as imprensas e as editoras não têm um financiamento próprio que devem dedicar à criação de recursos educacionais abertos, os criadores não têm tantos recursos para operacionalizar as suas ideias e depois isto é um bocadinho o problema do efeito de pescada de rabo na boca. Quer dizer, às vezes deparamo-nos com este problema, porque nem toda a gente consegue simplesmente trabalhar sem um objetivo; por um lado, não tem o reconhecimento, por outro lado, não tem os recursos e por outro lado é um investimento que às vezes parece não ser muito produtivo. Portanto, do ponto de vista de políticas, eu acho que Portugal ainda tem um caminho grande a percorrer. E tem um caminho grande a percorrer, não só do ponto de vista de políticas públicas, mas essencialmente de políticas organizacionais, se quiser. Ou seja, eu não estou a distinguir a universidade pública da privada. Eu acho que do ponto de vista universitário, do CRUP, por exemplo, ou do CCISP, deveria haver iniciativas de definição de diretrizes muito mais claras e de formas de valorização do trabalho que é colocado em acesso aberto.

Investigadora:

Exatamente, que terá influência direta depois no trabalho do dia-a-dia que as pessoas realizam nas instituições. Eu gostava agora de lhe apresentar alguns dados com as principais tendências que nós obtivemos num inquérito que foi realizado, também para podermos falar um pouco da situação que detetámos, mais concreta, da realidade em Portugal. Se não se importa, eu vou enviar um ficheiro

com esses dados para depois... dar-lhe-ei um momento para analisar a informação e depois gostaria que tecesse algumas considerações que considere relevantes, relativamente aos mesmos. Pode ser?
Esp 01_REA: Ok.
Investigadora: Recebeu o ficheiro?
Esp 01_REA: Sim, sim. Estou a abrir.
Investigadora: Portanto, nós temos aí basicamente duas dimensões. A primeira tem a ver com o conhecimento e a segunda com a utilização. O questionário foi aplicado entre junho a dezembro de 2015 e tivemos uma amostra de 348 respostas completas e validadas. Relativamente à primeira dimensão do conhecimento, fizemos a questão sobre vários itens relacionados precisamente com os recursos educacionais abertos, a definição em si, depois a questão do repositório, das licenças, políticas institucionais, os direitos de autor e a existência de iniciativas internacionais. Depois questionámos também sobre quem tem os direitos de autor sobre os materiais didáticos produzidos na própria instituição e também se tinham conhecimento da existência de uma estratégia ou de política específica de recursos educacionais abertos na própria instituição. Depois, a nível de utilização, fizemos algumas questões precisamente sobre a reutilização dos recursos educacionais abertos e depois relativamente à pesquisa e à publicação em repositórios. E são estes os dados preliminares que nós obtivemos.
Esp 01_REA: Vai-me dar assim mais dois minutos para eu ver...
Investigadora: Vou, claro.
Esp 01_REA: É interessante. É interessante que os dados que tem em relação a repositórios de REA sejam tão discrepantes com iniciativas internacionais de REA. Dá-me a sensação que se posicionaram nacional versus internacional. É essa a perceção que tem?
Investigadora: Sim, embora os valores aí referentes às políticas institucionais estejam muito semelhantes às iniciativas internacionais
Esp 01_REA: O que eu acho é que este segundo gráfico que tem é muito discrepante em relação aos outros. Muito, entenda-se... mas isso sou eu que estou a ler, porque não estou com a questão que foi colocada à frente, não é? Mas é, para mim, estranho que se tenha um conhecimento suficiente de repositórios e que depois, do ponto de vista de políticas institucionais e iniciativas internacionais, não se conheça muito. Causa-me algum estranhamento... mas tudo bem. É o que é. O que é que me apraz comentar? Efetivamente no primeiro – só me lembro do termo em inglês, porque estive a dar isto nas minhas aulas - <i>pie chart</i> que lhe aparece, obviamente que... isto vai ao encontro um bocadinho do que eu disse, que verdadeiramente os docentes, no que diz respeito a Recursos Educacionais Abertos, detêm os direitos de autor dos seus materiais. Regra geral, isto passa por livros, monografias de cariz mais didático e que em algum momento eles resolveram publicá-la autonomamente, não necessariamente enquanto docentes da instituição. E portanto, isto vai muito ao encontro daquilo que se achava. Agora, eu revejo-me no segundo gráfico que tem, do ponto de vista... se a instituição possui estratégia ou política de REA, porque acho que é um desenho muito fiel daquilo que será a realidade, do

conhecimento. Porque há muita gente que nem sequer conhece o conceito. Que até pode admitir conhecê-lo mas não sabe quais são as implicações. Há bem pouco tempo estive a explicar a vários colegas o que era o conceito de *Creative Commons*, o que é o conceito de... Eu perguntava-lhes “Então mas e o RCAAP, achas que surgiu como?”. Isto em discussão normal, não é? E portanto, a ideia que se tem é mesmo o RCAAP aparece porque alguém do ponto de vista da FCT, ou coisa que o valha, resolveu juntar os repositórios das instituições num só. Pronto. E isto é o que as pessoas sabem, não se vai além disto. Em termos de reutilização, eu acho que sim. Eu acho que existe muita gente a reutilizar Recursos Educacionais Abertos. Mas também acho que há outras pessoas que reutilizam materiais que encontram na internet, não necessariamente Recursos Educacionais Abertos. Há gente que pesquisa em repositórios, publica em repositórios, sim. Esta pergunta... eu acho que depende muito se estamos a falar de investigação ou de materiais didáticos.

Investigadora:

Esta questão, especificamente, colocou-se em relação aos materiais didáticos que utilizam na vertente do ensino.

Esp 01_REA

E tiveram estes dados do ponto de vista da publicação em repositórios de Recursos Educacionais Abertos... causa-me algum estranhamento (risos). Porque eu não conheço muitos repositórios, conheço alguns, não conheço muitos, se é que se podem chamar repositórios, de Recursos Educacionais Abertos com materiais didáticos em Portugal.

Investigadora:

Exatamente. Portanto, tendo noção disso, como é que interpretaria estes dados?

Esp 01_REA

Eu interpretaria de uma maneira muito simples: as pessoas não têm a consciência plena do que é um Recurso Educacional Aberto. Porque... eu nunca publiquei um material de cariz didático. Porque, assim dito... se me dissesse que isto é investigação mais material didático, eu olhava para este gráfico e parecer-me-ia razoável. Parecer-me-ia.... tendo em conta a perceção que eu tenho, que não é de uma investigadora que foi recolher dados no terreno, eu diria que me pareceria fiável. Do ponto de vista de materiais didáticos usados em aula, e quando estou a falar de materiais didáticos não estou necessariamente a falar sobre uma dissertação de mestrado em didática ou uma tese de doutoramento em didática, ou seja o que for, estes dados parecem-me no mínimo estranhos. No mínimo. A pesquisa em repositórios sim. Que frequentemente apareça, até acredito, mas depois na publicação... não creio. Acho que os dados não estão fiéis à realidade. Porque ainda que o “nunca” apareça de forma muito significativa, eu acho que o “frequentemente” é que está muito exagerado ou mesmo o “raramente”. Porque eu acho que não há facilidade, eu não conheço repositórios nacionais. Eu já publiquei em repositórios internacionais, mas nacionais não, porque não os conheço e portanto eu acho isto estranho, muito estranho.

Investigadora:

Aqui não há esta distinção, portanto estamos a falar de repositórios a nível geral.

Esp 01_REA:

Por isso é que eu entenderia. Se o “raramente” aparecesse, mas mais abaixo, eu entenderia. E se o “frequentemente” estivesse ao nível daquele “sempre” e o “sempre” não existisse (risos).

Investigadora:

Associando esta questão da utilização com aquilo que os inquiridos auto-classificaram relativamente ao seu conhecimento, será que poderíamos identificar aqui, nestes níveis de utilização, essa falta de conhecimento não admitida na questão inicial?

Esp 01_REA:

Sim, infelizmente essa é uma coisa que também nos caracteriza muito. Nós temos muito receio de às vezes não admitir que não conhecemos uma coisa (risos). Mais uma vez, por causa dos juízos de valor que podem recair sobre nós, docentes universitários. Mas eu acho que sim, eu acho que mostra claramente que a “*awareness*”, a consciência que se tem do conceito é bastante inferior àquilo que seria desejável e reflete-se nestes resultados que, no meu ponto de vista, dificilmente refletem a realidade.

Investigadora:

Iríamos entrar na última parte desta entrevista, que agora já com estes dados, diz respeito a cenários de futuro. Perante estes dados que estivemos a analisar e com base na sua experiência, quais são os principais desafios ou barreiras que considera que influenciam o desenvolvimento deste movimento em Portugal?

Esp 01_REA:

Eu acho o desafio um é aquele que acabámos de falar, a mudança de mentalidades. E por outro lado - eu peço imensa desculpa de ir falando meio em inglês, mas hoje liguei o botão do Inglês, mas é a questão mesmo de “*awareness rising*”, ou seja, de todos entendermos que a investigação e a forma como ensinamos vai sempre beneficiar do acesso aberto. E isto, a mudança de mentalidades deste ponto de vista, para mim é o desafio um. Porque é uma coisa que vai ter que ser estendida no tempo, que vai ser morosa, etc. Para auxiliar esse processo, o que eu acho é que deveria haver, tal como há... isto agora sou eu, na utopia, vamos sonhar um bocado... Mas tal como há nas empresas que têm alguma dimensão, quase... quase não, eu acho que é mesmo, a obrigatoriedade de, ou melhor, a responsabilidade social que tem de ser demonstrada e tem de ser tida em conta nas práticas das empresas, eu acho que esta responsabilidade intelectual no campo da didática dos materiais, mas também no campo da investigação, eu acho que tem de fazer parte cada vez mais das instituições que nos publicam. Porque, verdadeiramente, é aquilo que mais se aproxima da responsabilidade social de uma editora. Porque eu às vezes penso, nós temos o *IKEA* que, do ponto de vista de responsabilidade social, faz isto ou faz aquilo, ajuda este ou ajuda aquele, porque o impacto da sua empresa faz e acontece, enfim. Porque não pensar deste ponto de vista da responsabilidade social, sociocultural se quiser, em relação a empresas com cariz diferente, mas que também têm o seu impacto na sociedade.

Investigadora:

E depois é criar o sentimento nos docentes/investigadores do ensino superior o sentimento de partilha. Não tanto de colaboração porque isso já começa a surgir um bocadinho dos pontos de vista dos projetos, da investigação conjunta, etc. Mas mais do ponto de vista da partilha daquilo que se faz para que alguém possa levar a nossa investigação ou o nosso trabalho, do ponto de vista didático, mais longe. Para isso, há um trabalho que tem de ser feito, não tanto pelas editoras, mas mais do ponto de vista central, que passa pelo reconhecimento do trabalho que os docentes fazem a todos os níveis e não apenas da investigação. Porque quando um docente tem a carga letiva - e hoje em dia caminha-se muito para esse sentido, a carga letiva quase que um docente secundário tem - torna-se muitíssimo complicado conseguir estar sempre a investir em todas as frentes que nos são pedidas, de gestão, de investigação, de ensino, etc. E portanto eu acho que há muitos bons profissionais do ponto de vista didático, mas que não vêm o seu trabalho reconhecido e que portanto não investem, se calhar, da forma como poderiam fazê-lo. E portanto, resumindo, responsabilidade social, incentivo do ponto de vista não só do financiamento, que é fundamental, mas essencialmente do ponto de vista do reconhecimento. Porque às vezes sem investimento se houver reconhecimento as pessoas partilham e deixam-se implicar pelos acontecimentos. E é isso. E a mudança de mentalidades que já tinha referido, claro.

Esp 01_REA:

Eu explico. Em termos de barreiras, por exemplo, eu tenho um centro que tem um profissional que nos apoia para encontrarmos, por exemplo, *calls for papers* ou *calls for projects*, ou seja lá o que for, que partilha connosco todo o tipo de *calls* que existem do ponto de vista nacional e internacional, que nos apoia do ponto de vista da investigação. Mas tem de ser sempre da investigação, nem sempre, ainda que haja alguns casos - seria injusto da minha parte que não os reconhecesse - mas são muito poucos, em relação a todo o resto, para se criar, do ponto de vista de materiais didáticos. Não há nenhum reconhecimento a uma pessoa que cria uma sebenta de raiz para usar, por exemplo, nas suas aulas a nível do ensino superior. Não há nenhum incentivo, e nem sequer reconhecimento. Porque se eu quiser publicar a sebenta... das duas uma, ou é um tipo de matéria que é dada internacionalmente e aí tem de ser toda em feita em inglês, o que eu acho que não é comum no ensino superior português; ou não há outro qualquer tipo de reconhecimento que nos seja dado em nível nenhum. E o que eu acho é se nós encontramos tempo para fazer investigação, porque somos reconhecidos como investigadores ou porque podemos ser reconhecidos externamente como tal - e isso é algo que toca a todos os investigadores que verdadeiramente gostam de o ser -, eu julgo que do ponto de vista da didática, esse reconhecimento... não é uma recompensa do ponto de vista monetário ou seja o que for, mas esse reconhecimento do ponto de vista institucional, do ponto de vista de progressão na carreira, do ponto de vista... sei lá, seja o que for. Mas que haja um reconhecimento, tal como há nas *newsletter*, cada vez que alguém consegue publicar numa revista *XPTO* ou numa editora *XPTO*, em que nos é dado o reconhecimento até pela divulgação. E isso do ponto de vista do material didático, da ficha didática, isso não é feito. Eu não conheço nenhuma *newsletter* em que apareça um compêndio, uma separata de 10 páginas com um plano de aula e com materiais a ela inerente, ou com tecnologias usadas. Aliás, conheço uma meia dúzia que foi feita a nível nacional. E esse reconhecimento não existe em lado nenhum. E eu pergunto-me se esse esforço realmente fosse feito, se do ponto de vista da comunidade de docentes/investigadores, se seria reconhecido como algo de valor.

Investigadora:

A nível institucional ou a nível mais abrangente?

Esp 01_REA:

Institucional, mas também por parte dos nossos pares. Eu não digo que um professor de Química vá achar os meus materiais para ensinar Alemão um máximo – se calhar até acha, vá -, mas que os meus pares que ensinam línguas consigam entender a pertinência de eu criar aquele plano de aula. Ainda no outro dia estava a publicar com dois colegas da informática e eles diziam-me assim: “Epá, tu escreves um artigo para ir em duas semanas. Isto é fantástico.” E eu: “Fantástico? Mas estás a gozar comigo ou quê? Então mas eu, para escrever este artigo, tive que pensar na estratégia didática há meio ano atrás. Tive de pensar como o ia estruturar, tive de criar os materiais para serem usados, tive de criar pré-testes e pós-testes, tive de calendarizar tudo o que ia para o terreno. Tive de recolher os dados e analisar os dados. Eu agora já fiz isto, escrever é fácil.” Este artigo demorou-me, não foram duas semanas, foram sete meses a escrever. E é esta perceção que não existe na comunidade de investigação em didática, e fora dela então... Deus me livre. E é este tipo de reconhecimento... porque o que eu sinto é, como pessoa da didática - e que eu não me envergonho nada de o ser, antes pelo contrário, é aquilo que se calhar me faz vibrar -, mas o que eu sinto, e já tive este sentimento muitíssimas vezes com pessoas de muitíssimas áreas e de muitas instituições, é que a didática é vista... a didática no seu sentido mais puro, de quem vai para o terreno em circunstância de aula, é vista como um trabalho verdadeiramente normal, é do tipo a gente levanta-se e a aula acontece, e nós falamos daquilo que sabemos e serve. Isto não gera nada conhecimento acrescido, quando muito gera nos alunos e pouco mais. E só quando outros profissionais trabalham com profissionais como eu ou outros colegas da didática muito de perto é que começam aos poucos a valorizar aquilo que se vai fazendo, para realmente esta área também dar os seus passos. E começam se calhar a integrar nas suas práticas educativas coisas que não faziam antes porque nem sequer pensavam nelas, nem as concebiam, nem as equacionavam. É esse reconhecimento do ponto de vista dos materiais didáticos

não tem, e que leva a que, do meu ponto de vista é um grande entrave para esta transformação do ponto de vista dos Recursos Educacionais Abertos de materiais didáticos.

Investigadora:

Então, em jeito de conclusão, que principais recomendações deixaria, a nível até da realidade nacional, para nos posicionarmos um pouco melhor neste panorama global que está a acontecer de abertura ao conhecimento?

Esp 01_REA:

Para mim deve haver uma preocupação... as medidas que forem tomadas devem ter em mente ou em vista a mudança de mentalidades. Este para mim é o ponto um. Existem, por exemplo, na IES_01_REA, eu acho que isso já se está a fazer há algum tempo, existem, por parte da nossa vice reitora, Professora X, variadíssimas iniciativas abertas a todas as áreas exatamente neste sentido, porque as mentalidades mudam-se muito devagarinho. E portanto, o que eu acho é que antes de mais, para que se valorizarem os materiais didáticos, tem de haver um caminho de valorização, não só da investigação que se faz no campo, mas também uma preocupação na formação didática dos professores do ensino superior. Que não é, tradicionalmente, uma das grandes preocupações das universidades. Esse é o ponto um. Se as pessoas não tiverem formação, obviamente não estão sensíveis a todo um conjunto de coisas, ou não estão tão abertas a todo um conjunto de coisas. E depois é tomarem-se medidas para a valorização do ponto de vista profissional para a valorização da criação dos materiais didáticos do ensino superior.

Investigadora:

Quer concretizar um bocadinho de que tipo de medidas é que poderia estar a falar?

Esp 01_REA:

Ai... Isso já é um bocadinho mais complicado, não é? (risos)

Investigadora:

Pode ser, por exemplo, a nível de formação dos docentes, a nível da criação de uma comunidade de partilhas, de projetos financiados, a nível da integração de critérios específicos na avaliação. O que é que lhe parece que em Portugal, tendo em conta essa cultura institucional que já falámos, seria apropriado?

Esp 01_REA:

Por exemplo, do ponto de vista da avaliação de materiais didáticos, eu em X recebo pontos por isso. Isto é uma prática comum, por exemplo, na IES_01_REA. Não tem assim tanto impacto na nossa vida, mas existe e já está previsto. A única coisa de que me lembro assim, do pé para a mão, é por exemplo, um dos projetos que eu e o Prof. XXXX estivemos para submeter, mas entretanto não foi avante, por razões várias, mas ainda é uma ideia e que gostaríamos de levar para o terreno é... Nós aqui em X temos uma coisa que se chama agregação de competências. E a agregação de competências, que eu pratico sempre, porque sou Professora de Línguas e portanto permito-me coordenar-me com professores das mais diversas áreas, de Informática, de Economia, de Marketing, etc., é quando dois professores conseguem coordenar-se do ponto de vista didático e do ponto de vista dos conteúdos que vão ensinar, coordenar-se de tal forma que os alunos não distingam o que está a ser feito para uma disciplina e o que está a ser feito para a outra. Só para lhe dar uma ideia, eu acho que é uma das coisas que ajuda a valorizar a didática, eu trabalho com uma colega de Economia e com outros de Marketing. Mas com a colega de Economia, este semestre nós estamos a fazer um trabalho com os alunos em que eles têm de analisar uma notícia que tenha saído nos últimos quinze dias do ponto de vista da microeconomia, mas a notícia tem de ser tirada de um jornal económico inglês e a apresentação e a análise tem de ser toda feita em inglês. E portanto, não só eu valorizo e tenho de conhecer muito bem aquilo que a minha colega está a fazer, ainda que não seja especialista em micro economia – nem tão pouco mais ou menos –, com ela tem de saber como eu faço a abordagem do ponto de vista terminológico com os alunos, etc. E o projeto que nós estávamos para levar para o

terreno era um bocadinho isto. Poder haver interação entre as áreas, do ponto de vista do ensino e podermos partilhar aquilo que fazemos a ponto de encontrarem perceções que pudessem ser interessantes e pudessem valorizar esta componente do ensino em prol do aluno. Centrado no aluno, obviamente, mas valorizando um trabalho que era feito pelo professor do ponto de vista didático. Não feito de forma independente, mas feito com vista à investigação e também com vista à articulação e colaboração entre vários profissionais. Infelizmente, o projeto ainda não foi avante. A gente está para o levar com várias áreas, não será com todas, obviamente, porque vai ser um projeto piloto. Mas acho que passa muito pelas pessoas sentirem que têm algo a beneficiar com isso, em participarem em comunidades que lhes permitam não só trocar materiais, mas também discutir formas de ultrapassar insucesso escolar em algumas das disciplinas, ou alguns módulos específicos das suas disciplinas. Ou seja, as pessoas, na sua natureza humana, têm de ver vantagens em fazer uma coisa para se comprometerem com ela inteiramente. E portanto, paralelamente, tem de haver uma promoção daquilo que é feito a nível nacional do ponto de vista da didática. Agora como, sinceramente... não sei, mas que eu acho que tem que ser feito tem, porque senão as mentalidades nunca mudam.

Investigadora:

Estaremos no bom caminho, esperemos. Da minha parte terminei as questões, não sei se gostaria de deixar algum comentário final.

Esp 01_REA:

Não, o meu único comentário final é que gostarei muito de conhecer as conclusões deste trabalho.

Investigadora:

Será um prazer informá-la, depois quando a investigação estiver concluída. Mais uma vez agradeço o seu contributo preciosíssimo para esta investigação. Obrigada!

Esp 01_REA:

Espero ter ajudado.

Investigadora:

E esperemos contribuir precisamente com esta investigação também para esta mudança de mentalidades que é tão precisa. Pelo menos desperta a *awareness* para este tipo de questões. Obrigada X, um bom dia e depois entrarei em contacto com os resultados da investigação.

Especialista 02 – Recursos Educacionais Abertos

<p>Investigadora:</p> <p>Boa tarde. Antes de mais, quero agradecer-lhe o facto de ter aceite o convite para participar nesta nossa investigação. Gostaria de lhe assegurar o carácter confidencial dos dados recolhidos, que vão ser utilizados apenas no âmbito da presente investigação. E queria também solicitar a sua autorização para gravar a presente entrevista.</p>
<p>Esp 02_REA:</p> <p>Sim, sim. Claro. Autorizado.</p>
<p>Investigadora:</p> <p>O objetivo é identificar o conhecimento e as atitudes dos docentes/investigadores das instituições de Ensino Superior públicas em Portugal, relativamente à utilização de Recursos Educacionais Abertos e do Acesso Aberto na sua prática docente e de investigação. Nós levámos a cabo uma primeira fase empírica, em que aplicámos um questionário a docentes e investigadores dessas instituições. Segue-se agora esta segunda fase, de entrevistas semiestruturadas a especialistas nos domínios em estudo. Nós temos dois painéis de entrevistas, com especialistas específicos para cada um dos domínios, e neste caso, vamos falar especificamente dos Recursos Educacionais Abertos em particular e deixar um pouco de lado, dentro do possível, as questões relacionadas com o acesso aberto. Tem alguma questão ou algum esclarecimento inicial?</p>
<p>Esp 02_REA:</p> <p>Não, não tenho. Para já não tenho. O tema é interessante, não é um tema que eu domine muito. Já tratei disso e já falei de vez em quando sobre o problema dos Recursos Educacionais Abertos. Mas agora vamos ver o que pretende de mim nas perguntas, poderei responder ou não. Diria que não é completamente a minha praia, mas vamos ver.</p>
<p>Investigadora:</p> <p>Muito bem. Então começando a entrevista propriamente dita, eu pediria que se apresentasse brevemente e que nos falasse um pouco daquilo que tem sido sua experiência precisamente no âmbito dos recursos educacionais abertos, o tipo de envolvimento ou intervenção que tem tido nesse domínio.</p>
<p>Esp 02_REA:</p> <p>O meu nome é Esp_02_REA, sou docente da IES_02_REA. Sou responsável pelo Mestrado X, um dos primeiros, penso eu, depois do mestrado da Universidade de Aveiro em Tecnologias e Educação, ou Multimédia e Educação, salvo erro. O primeiro mestrado que utilizou o regime do ensino a distância para se realizar, neste caso <i>b-learning</i>, já em 2003, o nosso de XXXXX. Nesta altura sou o responsável, portanto, o Coordenador da área científica de Educação da Faculdade de Ciências Humanas da IES_02_REA, que é um bocadinho mais abrangente, para além da informática educacional mas todos os outros aspetos relacionados com a educação, desde educação escolar, educação de infância, enfim, vários mestrados na nossa faculdade. Relativamente aos Recursos Educacionais Abertos a minha experiência não é muito grande. Diria que tive e vou mantendo um contacto ainda como <i>lurker</i>, como utilizador e leitor de informação do grupo da UNESCO, liderado pela Susan D'Antoni, que tem sido a dinamizadora desse grande grupo mundial e que há muito pouco tempo, há umas semanas, conseguiram divulgar um mapa mundial dos Recursos Educacionais Abertos. Portanto, que é um passo em frente nestas questões de utilização e reutilização de recursos a favor, em princípio, das organizações e dos países mais desfavorecidos ou com menos capacidade de produzir recursos, basicamente.</p>
<p>Investigadora:</p> <p>E tem uma opinião formada sobre as políticas ou as estratégias institucionais que nós em Portugal temos atualmente no âmbito dos Recursos Educacionais Abertos?</p>
<p>Esp 02_REA:</p> <p>Não tenho muito. Eu penso que não há muita prática de olhar para os recursos educacionais e olhar para eles como Recursos Educacionais Abertos, no sentido de... Por um lado, o Recurso Educacional Aberto implica, não diria uma perda do seu <i>copyright</i>, mas basicamente porque os seus direitos de autor mantêm-se, pelo menos, os morais. Os materiais vão-se diluindo naturalmente e desaparecem com a utilização de Recursos Educacionais Abertos. Mas é esse o objetivo, no fundo.</p> <p>Digamos que o movimento dos Recursos Educacionais Abertos, quando aparece, particularmente como iniciativa do MIT já há alguns anos, era um pouco permitir que as pessoas tivessem acesso ao</p>

conhecimento. Mas era uma permissão que não era inócua, não podemos ver isto como uma dádiva direta, porque na verdade havia, na minha opinião, objetivos claramente, a palavra é um bocado dura, hegemónicos por trás, no sentido de divulgar informação, digamos cativar clientes ao nível planetário. E a utilização de recursos educacionais abertos promove, não digo uma homogeneização da informação e do conhecimento, mas alguma fidelização a determinadas ideias e a determinados conceitos e movimentos académicos e pedagógicos, que estão associados aos países e às universidades que os desenvolvem. Connosco as coisas são mais difíceis, porque de facto cada um de nós, quando falo de cada um, falamos das universidades e das suas políticas. Há poucas universidades que têm grandes acervos de informação. Não conheço nenhuma universidade, por exemplo, que tenha tanto e tão grande acervo de informação como a Universidade Aberta, de uma forma estruturada, por exemplo. Têm umas largas, não sei se umas três, quatro, cinco centenas de manuais diferentes, têm um acervo de produtos videográficos enorme. Enfim, há uma quantidade de recursos abertos, de recursos que não são abertos e da mesma forma as outras universidades também não o fazem. Penso há aqui questões económicas e às vezes de falta de sentido de oportunidade percebermos se os recursos educacionais abertos podem de algum modo trazer retorno, digamos assim, da sua abertura. Foi isso um pouco que o MIT fez, tentou obter retorno e obviamente que se calhar o teve, disponibilizando esses materiais.

Porque os materiais por si, e é outra questão que pode ser importante, os materiais por si não valem muito. São boas fontes de informação obviamente, mas se não houver uma estratégia pedagógica muito bem organizada por trás, o material ou um recurso educacional aberto, se ele próprio não estiver imbuído com essa estratégia pedagógica, de pouco serve para facilitar a auto aprendizagem dos aprendentes. É preciso que estejam embutidos nela as orientações pedagógicas de acompanhamento, de criação de atividades, eventualmente até de capacidade de avaliação, que permitam que os estudantes em autoformação possam fazer a sua autorregulação da aprendizagem. E isso não é fácil. Se não é fácil nas sociedades mais evoluídas, quando nós falamos de sociedades do tipo africano - e eu tenho discutido isso em Moçambique e em Angola também -, quando se fala sobre Recursos Educacionais Abertos, pensam que aquilo é uma panaceia, mas não é. É preciso ter capacidade para agarrar nesses materiais e eventualmente pô-los aos serviços das aprendizagens de quem necessita. Não é fácil, portanto, eu digo que em Portugal eu não conheço muita... aliás, nem conheço, de facto, instituições que tenham repositórios que estejam abertos para toda a comunidade, particularmente repositórios. Vamos lá ver, há muita coisa aberta, toda a gente vai ao RCAAP, por exemplo, e encontra uma quantidade enorme de materiais, mas são teses, são artigos, são outro tipo de trabalhos. Quando se fala em conteúdos formais que têm como objetivo servir de apoio às unidades curriculares de cada uma das instituições de ensino, eu sinceramente não conheço, mas pode ser que exista.

Investigadora:

Já tocou um bocadinho na próxima questão, que está relacionada com o posicionamento de Portugal num panorama mais global. Aquilo que se faz nos outros países e que ainda não se faz ou que já se começará a fazer a esse nível de políticas. Ia agora entrar um bocadinho também na questão dos repositórios. Do conhecimento que tem sobre aquilo que se faz em Portugal nesses dois âmbitos. Consegue posicionar a nossa realidade nacional?

Esp 02_REA:

Não consigo, porque eu não conheço suficientemente bem o panorama nacional. Parece-me que daquilo que eu conheço e posso estar aqui a dizer, de facto, algo que não seja correto. Não conheço nenhuma instituição que faça uma disponibilização dos seus recursos de uma forma completamente aberta. Particularmente se forem os recursos relacionados com o apoio às suas unidades curriculares. Claro que depois os outros recursos são abertos naturalmente, desde a produção científica, toda essa parte muitas vezes até apoiada por fundos comunitários ou pela FCT, etc.. Esses são obrigatoriamente abertos. Naquilo que são as temáticas, como por exemplo, o MIT fez, de disponibilizar todo o material que tinha para as formações graduadas, não conheço nenhuma instituição em Portugal que o faça. Claro que por vezes possa haver situações - e eu admito, mas isso não posso considerar que sejam recursos educacionais abertos - instituições que disponibilizam os seus recursos para instituições estrangeiras, mas isso são acordos de cooperação ou convénios.

Eu tenho alguma curiosidade de - ainda não fui ver, sinceramente - ver o mapa dos recursos educacionais abertos da UNESCO e da Susan D'Antoni, mas é um mapa relativamente grande, um mapa mundial onde nós podemos verificar quais são as instituições que disponibilizam e disponibilizam o quê. Curiosamente, penso que a grande maioria dessas instituições são instituições americanas, o que tem algum sentido. Não diria que é um aspeto político, mas é uma tentativa de quase, uma nova forma de colonização dos outros países, naturalmente pela base do conhecimento, até pela base da língua também, pela expansão da língua. Portanto, não há aqui, parafraseando alguém, não há almoços grátis nestas coisas. Isto é um pouco como os MOOC, dá-me a sensação que são sempre coisas

semelhantes, que é gratuito até um certo ponto, com todas as suas limitações. Mas de facto, este mundo dos Recursos Educacionais Abertos apesar de ser interessante, como eu lhe disse, não é uma zona onde eu faça trabalho aprofundado.

Investigadora:

Muito bem, então se calhar podemos começar a pensar nisso e eu tenho aqui alguns dados que gostava de lhe apresentar, que tem a ver com as principais tendências que nós obtivemos precisamente num inquérito que realizámos aos docentes e aos investigadores. Se não se importa, eu enviar-lhe-ia o ficheiro aqui via Skype e depois dava-lhe algum tempo para analisar a informação e depois gostava que tecesse algumas considerações sobre aquilo que lhe parece mais relevante dentro do documento. Pode ser?

Esp 02_REA:

Pode, pode.

Investigadora:

Recebeu?

Esp 02_REA:

Deixe-me ver. Está aqui.

Investigadora:

Este questionário foi aplicado entre julho a dezembro de 2015. Nós obtivemos 348 respostas completas e validadas. O que está aqui, de forma muito generalizada, a nível de duas dimensões. Primeiro questionámos sobre o conhecimento, auto classificado, como é óbvio, relativamente aos Recursos Educacionais Abertos, partindo do conceito, da própria definição dos Recursos Educacionais Abertos, de repositórios, licenças, políticas institucionais, direitos de autor e iniciativas internacionais, numa escala de *Insuficiente a Muito Bom*. Depois questionámos especificamente sobre a própria instituição, portanto, quem detém os direitos de autor de quem tem os materiais didáticos e de seguida se tinham conhecimento de uma estratégia ou de uma política da instituição. E depois, numa segunda dimensão que diz respeito à utilização dos Recursos Educacionais Abertos, nomeadamente no que diz respeito à reutilização e à pesquisa e publicação em repositórios de Recursos Educacionais Abertos. Eu queria também pedir-lhe que mantivesse estes dados como confidenciais.

Esp 02_REA:

Sim, claro. Mas queria que eu comentasse isto, era?

Investigadora:

O que é que aqui considera como relevante, o que destacaria nestas tendências gerais que se encontram aqui? Se vai ao encontro da opinião que tem, se há algo que lhe pareça curioso...?

Esp 02_REA:

É um bocadinho... vai um bocado ao encontro daquilo que... Repare que, por exemplo, no conhecimento dos Recursos Educacionais, a maioria das pessoas – se bem que esta está em unidades, a outra está em percentagem –, a maioria das pessoas considera que, de facto, tem um bom conhecimento daquilo que é um Recurso Educacional Aberto, mas depois a partir do momento em que se começa a fazer uma análise mais fina, quer sobre as políticas, quer sobre as iniciativas as pessoas começam a não ter, realmente... Nós percebemos o que são os recursos educacionais abertos, mas depois quando vamos aprofundar o conceito e perceber o que faz por aí, o conhecimento é muito mais reduzido. Portanto, este é o meu primeiro comentário, em relação à primeira linha.

Depois, é engraçado que, e isto tem muito a ver com a segunda questão, de quem detém os direitos de autor sobre os materiais didáticos nas instituições. É muito curioso, esta forma que tem muito a ver com as características das instituições. Que eu conheça, as instituições universitárias de facto não têm, de um modo geral, materiais relacionados com as unidades curriculares. À exceção da Universidade Aberta, não conheço mais nenhuma que tenha uma política de produção ativa, de produção de conteúdos, portanto, em que os direitos de autor... cuidado, os direitos de autor materiais, porque os direitos de autor fazem... há os direitos de autor materiais e morais, e neste caso os direitos materiais das pessoas sobre os materiais didáticos, que eu conheça apenas na Universidade Aberta são da própria instituição. Os direitos morais não, obviamente, mas não conheço mais nenhuma instituição, e

por isso é engraçado aqui ver a instituição com 41%...ah não, isto é número absoluto. E são 20% ou coisa assim... Eu não acredito que sejam as instituições, não há 20% das instituições a terem direitos....

Investigadora:

Esta é a percepção que os inquiridos têm, não quer dizer que corresponda à realidade.

Esp 02_REA:

Pois, mas isso tem a ver com o próprio domínio do próprio conceito de direito de autor. Porque os direitos de autor... de cada vez que nós produzimos seja o que for, independentemente de vendermos os *copyrights*, direitos de cópia e todo o direito patrimonial da obra, nunca podemos alienar, por lei, dos direitos morais. E portanto, o autor ou dono da obra nunca pode notificar a obra sem conhecimento do seu autor original. Ainda que detenha os seus direitos de *copyright* ou os direitos materiais. E isto por vezes é algo que se confunde, direito de autor é a sua propriedade e portanto há diferenças nisto, entre o direito moral e o direito patrimonial, eu diria assim. E daí... eu penso que há aqui alguma confusão entre os direitos sobre os materiais produzidos.

Agora o problema é que quando falamos em Recursos Educacionais Abertos, estamos a falar de quê? Porque é um conceito que acaba por ser muito vasto. É um *Powerpoint* que eu faço para a minha aula? É um texto meu que eu coloco no meu *Moodle*, ou na minha *Blackboard*, no meu *LMS* institucional? Portanto, temos aqui um problema, que é identificar aquilo que é um conceito, aquilo que é o recurso educacional. Porque de cada vez que eu coloco, por exemplo, os meus artigos ou os meus *Powerpoints* no *Academia* ou no *Slideshare*, eu estou a transformar aquilo num Recurso Educacional Aberto. Porque quando eu os batizo ou quando os submeto a uma licença da *Creative Commons*, estou a dizer que qualquer um pode utilizar e reutilizar, desde que tenha o cuidado de dizer quais são as fontes respetivas, não sonegar a autoria do produto. Também há aqui a questão, de saber exatamente o que é que uma pessoa quando pensa num Recurso Educacional Aberto, o que é que está efetivamente a pensar. Se é o no seu *Powerpoint*, se é naquele livro, como no caso da Universidade Aberta, como conhece, aquele livro de apoio à disciplina ou unidade curricular. E efetivamente isso depois cruza-se com outro conceito, que provavelmente conhece, que são os dos *user generated contents*, que é todo o material que é produzido, digamos, no seio dos processos de ensino e aprendizagem, mesmo nas universidades e que muitas vezes dão produtos que andam por ali e ficam e se constituem mesmo como *Open Educational Resources*, como REA, mas que nunca foram produzidos dentro de um âmbito académico e de aprendizagem. Portanto, também é um outro cruzamento do *user generated contents*. Mas enfim, admito que haja aqui alguma confusão, mas que tem a ver um pouco também com aquilo que cada um pensa sobre aquilo que é um Recurso Educacional Aberto.

Efetivamente... a instituição possui estratégia política de Recursos Educacionais Abertos... pois, não sabem. É, de facto, normal que a maioria das pessoas que respondem não percebam. Porque, primeiro, o conceito de Recurso Educacional Aberto é um conceito que não está interiorizado na gestão das instituições de ensino superior. Não se pensa nisso. O que se pensa é que há, digamos, publicações por parte dos docentes, nomeadamente no âmbito das aulas, mas mais hoje em dia, há mais uma pressão enorme para que as universidades e as faculdades sejam fontes e processos de investigação, para além das aulas, mais... E o que se produz aí muitas vezes não podemos considerar Recursos Educacionais Abertos, no sentido restrito, porque são documentos de investigação, artigos, publicações de carácter científico, enfim. Mas não se sabe... de um modo geral, tenho a ideia que as pessoas não percebem muito se existe esta política, esta estratégia, porque as próprias instituições não o clarificam, não dizem. Que eu conheça, não conheço nenhuma instituição, claramente não conheço nenhuma que diga "Bem, a nossa política agora vai ser produção de Recursos Educacionais Abertos. Nós queremos que na nossa própria instituição se organize um repositório onde toda a gente possa vir buscar materiais e possamos difundir a nossa marca, marca institucional para o mundo, de forma a que toda a gente use os nossos materiais e de cada vez que os use, tenha a marca Universidade Aberta ou Católica, seja o que for". Que eu conheça não há essa política, e portanto se não há, as pessoas não a conhecem. As universidades, as direções, as reitorias dizem "Bem, vocês têm de produzir investigação, têm de produzir não sei quantos artigos por ano, ou de dois em dois anos, têm de produzir *papers* em revistas indexadas na SCOPUS, etc. e, portanto, é por aí que vocês têm de ir. Custa-me um pouco chamar a isso Recursos Educacionais Abertos, à produção científica que todos nós fazemos, não a considero. Porque um Recurso Educacional Aberto, para mim, é aquele conjunto de materiais que nós produzimos e que diretamente tem a ver com a aprendizagem dos alunos. Diretamente, porque indiretamente aprendemos com todas as coisas.

Cá em baixo, utilização... Pois... Curiosamente, por acaso, aqui acho estranho esta última, na reutilização dos recursos educacionais abertos, se utiliza ou reutiliza... "nunca", "raramente"... É engraçado, aquilo que uma resposta de "se publica repositórios de recursos educacionais abertos"... a

ideia que eu tenho é que a maioria das pessoas publicam, não é exatamente aquilo que está aqui. Ou melhor, começa a haver uma forte tendência de não ser “nunca”, e aqui é estranho que praticamente 50% diga que “nunca publica em repositórios”...

Investigadora:

Abertos...

Esp 02_REA:

... quando há muitos professores universitários que conheço, e eu faço isso, sistematicamente publicar em portais, chamemos-lhe assim, em repositórios, que são repositórios abertos. É o caso do *ResearchGate*, por exemplo, o caso do *Academia*, que são grandes repositórios de Recursos Educacionais Abertos, num sentido mais amplo, se consideramos que um recurso educacional aberto é todo o produto de carácter científico que serve para que alguém aprenda. Normalmente, eu associo isso a recursos de aprendizagem para formação graduada e aí os materiais, livros, bibliografias, todas essas coisas que possam servir de apoio aos cursos graduados de licenciatura, mestrado, até doutoramento. Mas isso é uma questão, também, de perceção sobre o que é um recurso educacional aberto.

Investigadora:

Exato. O termo que nós utilizámos especificamente nesta questão estava relacionado com os materiais didáticos que utilizavam na vertente do ensino. Portanto, provavelmente essa questão dos artigos que se publicam no *Academia* e outros portais não serão aqui contabilizados pelos inquiridos. Corresponde...

Esp 02_REA:

Pois, por isso essa clarificação... No entanto, se retirarmos a *Academia*... Mas, de qualquer modo nós podemos ver, eu vejo com muita frequência, por exemplo, no *Slideshare*, não na *Academia*, nem no *Research*... enfim, mas muito no *Slideshare*... uma quantidade enorme de aulas... aulas não, *Powerpoints* que suportam aulas. Ou no *YouTube*, que acabam por ser... no *YouTube* muito, há muito, muito vídeo, muito *Powerpoint* em vídeo, muito *Powtoon*, que são recursos eminentemente educacionais, e que estão disponibilizados se calhar no maior repositório mundial que existe de recursos, que é o *YouTube*, não é? E o *Slideshare* também tem muita coisa que claramente é possível de utilização num contexto formal de aprendizagem.

Não sendo isso, também não há muitos repositórios. Por exemplo, em Portugal não há um repositório de Recursos Educacionais Abertos que se conheça, com essas características que disse, e bem, é definir o que é um REA e depois dizer “Bem, onde é que eles estão?”. O RCAAP, por exemplo, é um repositório fundamentalmente de teses de mestrado e doutoramento. Se formos ao repositório da Universidade do Minho, como é que ele se chama, o RepositoriUM, é uma excelente base de dados de informação, mas não é um repositório de Recursos Educacionais Abertos, no sentido em que um Recurso Educacional Aberto deve ser um recurso orientado para a aprendizagem no sistema formal de graduação.

Enfim, é uma área interessante, mas eu penso que em Portugal, e não só em Portugal... foi um movimento que nasceu, penso que com alguns interesses talvez até comerciais, pouco filantrópicos, diria mesmo, que tinha uma motivação de expansão das fronteiras das universidades, particularmente das americanas, e que depois deu origem a um movimento mais sustentado, penso que através da UNESCO, um movimento muito forte mesmo, muito interessante. Mas o problema é sempre, os recursos existem e depois é quem os usa como os usa. Tenho sérias dúvidas que depois as pessoas que tenham os recursos consigam utilizá-los convenientemente, porque eles não são de modo nenhum *ready made*, portanto, não são prontos a usar, tem de se ter as suas adaptações, as suas... Tenho sérias dúvidas que as coisas funcionem.

Investigadora:

Isso leva-nos também para a próxima questão que eu tenho para lhe colocar, que tem a ver precisamente com base na sua experiência, com base nestes dados, embora preliminares e bastante gerais, que principais desafios, e ao mesmo tempo, que principais estratégias ou incentivos é que identifica em Portugal para que este movimento se desenvolva um pouco mais?

Esp 02_REA:

Bem, há aqui um problema sempre, que é de lideranças, saber quem é que puxa o processo, quem é que o alavanca. Depois os objetivos... nós podíamos aqui... nós na verdade tínhamos um carcel enorme

de recursos, não é de produção mas de utilização, ou de disponibilização de Recursos Educacionais Abertos, porque, contrariamente aos países de língua não inglesa particularmente, nós temos um manancial de utilizadores muito grande. Pessoas que precisam, basicamente estou a pensar em África, em Angola, Moçambique, Timor, por aí... Brasil também, em certa medida, mas Brasil é um caso à parte... mas mesmo assim nós tínhamos a possibilidade de talvez, ligado à CPLP, ou coisa desse género, que se constituísse um repositório de recursos forte, e onde as instituições universitárias desses países pudessem utilizar esses recursos. De uma forma gratuita ou de uma forma até eventualmente sustentada, por apoio específico das organizações que detenham os direitos patrimoniais dos recursos. Essa era uma solução interessante e penso que... claro que pode inicialmente ter de ser sustentada financeiramente, porque um repositório tem custos de conservação e de manutenção. Mas era interessante poder ir por aí, porque há muito material que já, diria, ultrapassou o seu prazo de vida financeiro, que já não ganhamos muito com aquilo e se calhar se o disponibilizarmos de uma forma aberta para outros, ele vai continuar a ser útil e criar nova vida. Particularmente porque muitas vezes é possível fazer a sua reutilização. Agora isto implica que os documentos estejam em formato digital, sejam reutilizáveis, sejam editáveis, digamos customizados, muitas vezes, porque colocar materiais no currículo nem sempre é fácil, particularmente porque teremos de adaptar os materiais ao currículo. O que também não é uma grande tendência, diga-se em nome da verdade, hoje em dia, há muito mais a prática do salame do que propriamente do bolo inteiro. Nós, numa unidade curricular, muitas vezes utilizamos capítulos de livros diferentes, quando não estamos em situações de ensino a distância, nomeadamente em que os materiais são mais estruturados, muito mais orientados para a disciplina. Muitas vezes numa cadeira de um curso normal universitário utilizam-se, imaginemos, vários capítulos de livros diferentes para fazer um currículo da sua própria unidade curricular. E portanto, de manuais diferentes, 4 ou 5 manuais, que vão poder suportar uma estrutura que não foi pensada inicialmente. E não há um livro único que cubra aquele percurso de aprendizagem que um docente ou uma universidade postula para uma determinada unidade. E isso pode complicar ou não, digamos, a utilização de recursos abertos. No fundo é assim: eles têm de ser editáveis, têm de ser um pouco como se diz na linguagem do *e-learning* têm de ser *scormizados*. Sabe o que é o SCORM, não sabe? São unidades pequenas, granulares e é este o princípio até de uma forma mais profunda e também com os *learning objects*, com os objetos de aprendizagem que se vão juntando, para fazer depois... Se esses objetos de aprendizagem forem recursos educativos abertos, nós com uma série de objetos conseguimos fazer um currículo e um percurso para uma determinada unidade, mas pronto, isso é falar já... isso é muito complicado! Mas faz-se.

Investigadora:

E aí está a por as barreiras dos recursos em si, daquilo que implica criar um Recurso Educacional Aberto. E outro tipo de barreiras pessoais, políticas, institucionais... identifica alguma que esteja neste momento a impedir este movimento de avançar de forma mais gradual, mais sustentada em Portugal?

Esp 02_REA:

Eu fundamentalmente acho que a barreira maior é a ocupação... a carga de trabalho e de tempo que os professores universitários hoje em dia desenvolvem dentro das suas universidades, nomeadamente pela carga de aulas que normalmente têm, que pode ser substancial, e depois a carga quase obrigatória que se tem hoje em dia na produção de artigos e de produção científica. Que é pesada! E portanto, para a produção de materiais didáticos, eu diria que há muito pouco tempo e o que nós vemos na maioria das universidades é que não há produção de materiais didáticos específicos para as unidades curriculares. Quando há esse tempo, essa produção não é uma produção especializada. Não há ninguém nas universidades, em lado nenhum a não ser na Aberta, que consiga produzir materiais pedagógicos com uma estrutura pensada e organizada. Com regras, com ordenação, com estrutura e quanto eu sei isso fazia-se na Universidade Aberta, aqui há uma série de anos, havia regras de produção de materiais, havia *templates*, havia, portanto, tudo isso. E por ser material didático... toda a gente faz *Powerpoints*, toda a gente faz esse tipo de materiais, não é? Agora não conheço muitos docentes, apesar de haver algumas exceções, e talvez até muitas, mas o universo é muito grande, que produza por sua vez um manual da sua própria disciplina. E um manual como deve ser, um manual estruturado, modular, com objetivos definidos em cada capítulo, com atividades metidas no meio, com modelos internos de avaliação de conhecimento, para que os estudantes façam a sua autorregulação da aprendizagem, resumos no fim do capítulo, bibliografia no fim do capítulo. Quem é que faz isso? Faz-se isso institucionalmente, que eu saiba, na Aberta, mas não conheço mais nenhuma universidade onde os professores tenham como obrigação fazer isto. Claro que se tiverem de fazer com obrigação, obviamente fá-lo-ão, mas... E só a partir daqui é que nós podemos começar a disponibilizar Recursos Educacionais Abertos, quando houver uma política de produção de conteúdo, que leve a que primeiro exista o conteúdo e depois ele seja disponibilizado em repositórios de *open access*, portanto, de acesso

aberto. E não conheço, sinceramente, nem sei se as políticas estão muito orientadas para aí. Tenho algumas dúvidas que haja vontade política para fazer esse tipo de trabalho.

Investigadora:

Então, tentando colocar as coisas de forma mais concreta, aquilo que está a dizer é que por um lado os docentes não têm tempo para criar esses próprios recursos, por outro lado isso é também uma consequência da falta de investimento que há nas instituições para essa produção e a valorização dessa componente letiva. Portanto, há uma valorização da carga científica a nível de publicações em detrimento da componente de ensino. É isso, não é?

Esp 02_REA:

Infelizmente é essa a sensação que tenho. O modelo, enfim, europeu, eventualmente até mundial, de obrigar os docentes universitários a ter uma carga de investigação grande e, na própria avaliação da carreira docente universitária reflete essa tendência, dar maior peso à investigação do que à lecionação, leva a que a docência no ensino superior seja cada vez mais pobre. Porquê? Por uma falta de investimento na produção e na organização do conteúdo, na eventual produção de conteúdo. Pode resultar na investigação, eu admito que sim, que é importante a investigação, mas a desvalorização que eu tenho visto, de há uns anos a esta parte, daquilo que é a parte... que foi nobre do professor universitário, que é criar condições de aprendizagem e uma das formas de criar condições de aprendizagem é criar materiais pedagógicos adequados à sua unidade curricular. E isso muitas vezes não acontece, por exemplo são *Powerpoints*, muitas vezes falamos um pouco sobre aquilo e pomos os alunos a fazer, mas chamar àquilo Recursos Educacionais Abertos não tem muito sentido, digo eu.

Investigadora:

Então nesse sentido quais são as principais estratégias ou incentivos que considera que poderiam fazer a diferença?

Esp 02_REA:

Uma delas era premiar... premiar não, incentivar a produção de materiais didáticos para as unidades curriculares pelos docentes. Isso era um aspeto importante da carreira, é a produção de conteúdo científico, que pode advir um pouco da investigação, também, cruzar essas duas coisas, a componente científica das unidades didáticas e, digamos, a componente de investigação que o docente é obrigado naturalmente a fazer. E se as universidades conseguirem fazer os seus próprios repositórios de conteúdos, onde seja possível identificar recursos específicos para determinadas disciplinas e áreas científicas, diria que começa por aí. Se calhar não é suficiente, porque provavelmente, uma universidade em si, em determinada altura, não é capaz de produzir muito. Mas se pensarmos no caso da Universidade Aberta, vemos que uma universidade pequena, relativamente nova, com os seus vinte e poucos anos, desde 1988... tem umas centenas largas de publicações, publicações estruturadas e eu não conheço mais nenhuma que tenha isso. Há universidades que têm editoras, quase todas elas, mas as edições que lá se fazem, estou-me a lembrar da *Jean Piaget*, que tem um grande suporte de materiais pedagógicos, mas não são propriamente... são livros de divulgação na área da educação, mas não são propriamente Recursos Educacionais Abertos, que possam ser recursos educacionais abertos. O caso da Universidade Aberta é um caso muito concreto, é o que eu conheço melhor, é um caso em que todos os seus produtos podem ser Recursos Educacionais Abertos. Porque eles estão virados para o currículo, serviram e têm servido à aprendizagem dos alunos em graduação, mas alguma mais universidade faz isto? Eu não conheço.

Parece, e sou, um bocado fã da Universidade Aberta, mas isto é verdade, não conheço outra universidade que... até pela própria natureza da universidade. Uma das características do ensino a distância era, e ainda hoje é, mas não tanto, que era da aprendizagem se fazer através de recursos mediatizados, bem estruturados e organizados. É uma imagem de marca das universidades, qualquer Universidade Aberta tem essa característica. As outras universidades, porque podem servir-se de outros recursos, não têm necessidade de produção desse género. Eu diria que apenas uma política muito orientada para a produção para o conteúdo, ou facilitando a produção de conteúdos pedagógicos em cada uma das unidades curriculares pelos docentes, é que poderia eventualmente alavancar a existência de repositórios locais e eventualmente depois que se pudessem tornar mais abrangentes, de disponibilização desses recursos. Agora para quem e como, isso já são outras políticas. Porque ninguém produz para os outros sem lucro.

Investigadora:

Mas o caso concreto que refere é a nível institucional e não a nível legislativo?

Esp 02_REA:

Isto é muito difícil a nível legislativo. Isto tem de ser uma opção política local, que permita, vamos lá ver... se eu quiser que a minha universidade tenha imagem no exterior, uma das formas - ainda estamos aqui nos aspetos da colonização -, uma das formas é, eu dou os meus materiais... Temos o caso do *Windows*, como é que o *Windows* ganhou a supremacia no mundo, o que é que o Bill Gates fez com a *Microsoft*? Foi deixar que toda a gente copiasse os seus materiais. Não havia problemas, copiavam o *Windows*, aquilo era pirateado de toda a forma e feitio. Porquê? Porque em determinada altura ele tinha, 95% dos computadores do mundo tinha o *Windows*. Portanto, a massificação, o ser aberto não foi uma perda financeira, mas foi uma hegemonização do seu produto, de forma que a partir daí tenham necessidade de recorrer a *upgrades*... aquilo ia tendo *upgrades* todos os anos, e em determinada altura as pessoas ficavam fidelizadas, porque usavam *Windows* e não usavam *Mac*, e isso porque uma vez tinham tido acesso à borla, sem custos, a esses materiais. Como eu dizia há bocado, o MIT, quando fez pela primeira vez e avançou para os Recursos Educacionais Abertos, não é uma forma ingénua e nem sequer altruísta de fornecer materiais aos outros. Os objetivos por trás, na minha opinião, são objetivos estratégicos, que têm a ver com o aumento do mercado e tem a ver com ganhos de médio e longo prazo. E até de reconhecimento e eventualmente de reconhecimento pelo cariz aparentemente e eminentemente social que uma iniciativa deste género... dão conhecimento a toda a gente, toda a gente vai usar. Sim, mas o que é que está por trás disso? O conhecimento não é dado, dado entre aspas. Mas sim, aquilo tem obviamente interesse. E então fundamentalmente para professores... eu vejo muito os professores de África, quando querem lutar contra a falta de materiais e lutam de uma forma, não conseguem fazer materiais e não têm... aí sim, o acesso a bases de dados para saberem, por exemplo, como é que se faz uma análise de conteúdo, conseguem arranjar um bocado de um livro que faça a análise de conteúdo e vão buscá-lo a essas bases de dados, ou fazer uma análise de tratamento estatístico a um inquérito, e conseguem arranjar uma parte que possa também fazer parte das suas aulas, isso é importante. É importante que eles tenham acesso a isso. Agora, muitas vezes também não conseguem manipular e editar os seus conteúdos. Enfim, não é um processo fácil.

Investigadora:

A verdade é que, independentemente das intenções que estarão por trás de todas estas questões, que serão várias, dependendo também de onde vêm, como é óbvio, a verdade é que estamos perante um panorama mais global de abertura ao conhecimento em várias esferas da sociedade e até da nossa própria vida diária, e mesmo os próprios governos já começaram a contribuir um pouco também para isso. Como eu digo, intenções um bocadinho à parte, em jeito de conclusão, quais seriam as principais recomendações que nos deixaria para que Portugal se posicionasse um pouco melhor neste panorama global de abertura ao conhecimento?

Esp 02_REA:

Eu acho que uma das hipóteses era a instituição de um repositório nacional de recursos abertos, com o objetivo claro de difusão para os territórios da língua portuguesa. Aí sim, penso que sim. Não sei muito bem como, nem na égide de quem, mas podemos ter algumas suposições, por exemplo ao nível do CRUP, por exemplo. Ao nível de uma associação de universidades que se queiram associar, que já trabalhem com África, aliás quase todas trabalham com África, de um modo geral. Onde pudesse ser estabelecido um repositório, e não era preciso muito, apenas que as universidades pudessem facultar unidades completas que já estejam gastas e desgastadas, etc., nos seus repositórios individuais e que pudessem de alguma forma ser utilizadas de uma forma livre pela comunidade. Penso que alguns manuais, estou a lembrar-me de alguns que já foram usados e reutilizados, que já têm centenas, centenas não, mas uma boa dezena de edições. Que já estão pagos e repagos em termos financeiros e que hoje seriam de uma utilidade grande se fossem utilizados noutros países. E se as universidades pudessem identificar alguns desses recursos e centralizá-los num repositório, sob a égide, por exemplo, da UNESCO, do comité nacional da UNESCO ou... também não vejo assim grandes hipóteses de uma coisa diferente. Podermos ter essa base, esse repositório, numa base de voluntariado. Agora é preciso que isso depois tenha de alguma forma uma força política. O que é que isso produz? Produz, por exemplo, *marketing* para as organizações. O facto de estar num repositório com recursos abertos produz contactos, produz maior interação com o exterior. Produz mais-valias que não existiriam se a organização estiver isolada. Portanto há aqui algumas mais-valias para possível disponibilização de recursos que podem ser desencadeadas. Não digo que seja fácil, não é. É preciso que haja alguma vontade política, de alguém. Aí é vontade política não é propriamente política partidária, mas política no sentido de agarrar nesta obra, um pouco como a UNESCO faz na sua equipa. Tem uma pessoa, que neste caso era a Susan D'Antoni, que leve as pessoas as pessoas um pouco atrás e sim... vamos fazer recursos dentro do país, vamos falar com os reitores, falar com as editoras de cada uma das universidades e ver que tipo de recursos é que podem ser disponibilizados numa base de dados. Fica

assim uma grande base de dados de língua portuguesa disponível para o mundo, independentemente... sabendo que cada coisa faz parte do currículo de uma determinada universidade e que está disponível para toda a gente utilizar.

Investigadora:

Seria aqui mais um investimento mais a nível global que depois seria implementado pelas instituições em particular. À semelhança até do que acontece com o RCAAP, por exemplo?

Esp 02_REA:

Sim, mas o RCAAP é muito virado para a produção de teses, enquanto uma coisa deste género tem muito a ver com materiais usados nas unidades curriculares, materiais pedagógicos livres, livros de apoio às disciplinas, produzidos internamente para as disciplinas. E por isso é que eu digo que a produção de materiais pedagógicos pelos docentes do ensino superior é uma atividade muito residual nas práticas docentes. É praticamente nula, não conheço... conheço um docente ou dois, e fiz eu com o Professor António Andrade do Porto, fizemos um manual para uma disciplina. O manual existe, a disciplina já morreu. Agora podia claramente ser um manual para um Recurso Educacional Aberto. Por acaso, posso-lhe falar nisso, começarmos a disponibilizar no RCAAP, num repositório. Mas tem muito a ver com as práticas que nós temos, com as políticas, a gente não gosta de partilhar, é uma coisa engraçada, partilhar uma coisa que é nossa, que deu muito trabalho e depois tínhamos uma expectativa financeira de retorno. Enfim...

Investigadora:

Essa é uma das questões também em análise aqui, que é importante. Tem a ver precisamente com esta cultura, não sei se será só cultura institucional, mas esta cultura muito própria do pouco hábito de partilha de materiais e do que se faz. Professor Lagarto, eu por mim dou por terminada esta entrevista, não tenho mais questões para lhe colocar. Não sei se quer deixar um comentário geral.

Esp 02_REA:

Foi interessante falar consigo sobre isto, como eu disse não é a minha praia, de maneira nenhuma. De vez em quando falo sobre isto ou questiono-me sobre isto. Faço parte daquele grupo enorme de pessoas que eventualmente recebem as coisas da UNESCO. Provavelmente também faz parte, não? Do *mailing list* da UNESCO sobre os *Open Educational Resources*?

Investigadora:

Faço parte do grupo de investigação de estudantes de doutoramento precisamente sob a égide da UNESCO.

Esp 02_REA:

Então conhece bem o trabalho da UNESCO nessa base. Como eu digo, recebo toda a informação, porque faço parte do *mailing list* e na semana passada recebi o mapa, vou só aqui ver...

Investigadora:

É o *OER World Map*, é a esse que se refere?

Esp 02_REA:

É o draft... Recebi, entre outras coisas... Já perdi... Estava aqui à procura da... Recebi uma coisa sobre o 2^a Congresso Mundial dos *Open Educational Resources*. Provavelmente conhece isto, mas nem sei bem como é que isto funciona.

Investigadora:

Obrigada. Vou ver.

Esp 02_REA:

Este é na Eslovénia. Onde é que ele anda?

Investigadora:

Muito bem, obrigada.

Vai ser interessante. É para o ano, em Liubliana, na Eslovénia. Ainda tem tempo de lá ir.

Investigadora:

Por acaso já lá fui, precisamente a um congresso da *Open Education Consortium*, também em Liubliana. Então eu gostava de agradecer o seu contributo preciosíssimo para esta investigação e depois, se estiver interessado, terei muito gosto em informá-lo sobre os resultados desta investigação, quando estiver concluída.

Anexo IX. – Políticas institucionais de acesso aberto em Portugal

	Nome da instituição	Tipo de instituição	Data de vigência da política	Termos da política	Direitos de autor
1	Universidade do Minho	Instituição de investigação pública	2005	Requer depósito em repositório institucional	Autor
2	ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa	Instituição de investigação pública	2007	Requer depósito em repositório institucional	Autor
3	Universidade do Porto	Instituição de investigação pública	2008	Requer depósito em repositório institucional	Autor
4	Universidade Aberta	Instituição de investigação pública	2010	Requer depósito em repositório institucional	Autor
5	Instituto Politécnico de Bragança	Instituição de investigação pública	2010	Requer depósito em repositório institucional	Autor
6	Universidade de Coimbra	Instituição de investigação pública	2010	Requer depósito em repositório institucional	Autor
7	Universidade de Lisboa	Instituição de investigação pública	2010	Requer depósito em repositório institucional	Autor
8	Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa	Sub-unidade de Instituição de investigação pública	2010	Requer depósito em repositório institucional	N/D
9	Hospitais Universitários de Coimbra	Instituição de investigação pública	2011	Requer depósito em repositório institucional	Autor
10	Instituto Politécnico de Leiria	Instituição de investigação pública	2011	Requer depósito em repositório institucional	Autor
11	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)	Instituição de investigação pública	2011	Requer depósito em repositório institucional	Autor

12	Instituto Politécnico de Castelo Branco	Instituição de investigação pública	2012	Requer depósito em repositório institucional	Autor
13	Instituto Politécnico de Viseu	Instituição de investigação pública	2012	Requer depósito em repositório institucional	Autor
14	Universidade do Algarve	Instituição de investigação pública	2012	Requer depósito em repositório institucional	N/D
15	ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida	Instituição de investigação pública	2012	Requer depósito em repositório institucional	Autor
16	Universidade Fernando Pessoa	Instituição de investigação privada	2012	Requer depósito em repositório institucional	Autor
17	Hospital Fernando Fonseca	Instituição de investigação pública	2012	Requer depósito em repositório institucional	N/D
18	Universidade Autónoma de Lisboa	Instituição de investigação privada	2013	Requer depósito em repositório institucional	N/D
19	Centro Hospitalar de Lisboa Central	Instituição de investigação pública	2013	Requer depósito em repositório institucional	Autor
20	Fundação para a Ciência e Tecnologia	Entidade financiadora	2014	Requer depósito em repositório da rede RCAAP	Autor
21	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	Instituição de investigação privada	N/D ¹	Requer depósito em repositório institucional	Autor

Fonte: adaptado de ROARMAP (agosto 2015)

¹ No *ROARMAP* consta como tendo uma política de acesso aberto, contudo não apresenta uma data na qual a mesma tenha entrado em vigor. Por sua vez, nos dados recolhidos por Saraiva et al. (2012), verificamos que a instituição consta como tendo um repositório, mas não uma política de acesso aberto.

Anexo X. – Instituições do ensino superior público

Universidades	
1	ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa
2	Universidade Aberta
3	Universidade da Beira Interior
4	Universidade da Madeira
5	Universidade de Aveiro
6	Universidade de Coimbra
7	Universidade de Évora
8	Universidade de Lisboa
9	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
10	Universidade do Algarve
11	Universidade do Minho
12	Universidade do Porto
13	Universidade dos Açores
14	Universidade Nova de Lisboa

Institutos Politécnicos	
1	Instituto Politécnico da Guarda
2	Instituto Politécnico de Beja
3	Instituto Politécnico de Bragança
4	Instituto Politécnico de Castelo Branco
5	Instituto Politécnico de Coimbra
6	Instituto Politécnico de Leiria
7	Instituto Politécnico de Lisboa
8	Instituto Politécnico de Portalegre
9	Instituto Politécnico de Santarém
10	Instituto Politécnico de Setúbal
11	Instituto Politécnico de Tomar
12	Instituto Politécnico de Viana do Castelo
13	Instituto Politécnico de Viseu
14	Instituto Politécnico do Cávado e Ave
15	Instituto Politécnico do Porto
Escolas politécnicas integradas em universidades	
1	Universidade de Aveiro - Escola Superior de Saúde de Aveiro
2	Universidade de Aveiro - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda
3	Universidade de Aveiro - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Aveiro
4	Universidade de Évora - Escola Superior de Enfermagem de São João de Deus
5	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Escola Superior de Enfermagem de Vila Real
6	Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação
7	Universidade do Algarve - Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo
8	Universidade do Algarve - Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo (Portimão)
9	Universidade do Algarve - Escola Superior de Saúde de Faro
10	Universidade do Algarve - Instituto Superior de Engenharia
11	Universidade do Minho - Escola Superior de Enfermagem
12	Universidade dos Açores - Escola Superior de Enfermagem de Angra do Heroísmo
13	Universidade dos Açores - Escola Superior de Enfermagem de Ponta Delgada
Escolas não integradas	
1	Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
2	Escola Superior de Enfermagem de Lisboa
3	Escola Superior de Enfermagem do Porto
4	Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril
5	Escola Superior Náutica Infante D. Henrique

Escolas do ensino superior militar e policial		Tipo de Ensino
1.a	Academia da Força Aérea	Universitário
1.b	Academia da Força Aérea - unidade orgânica de ensino politécnico	Politécnico
2	Academia Militar	Universitário
3.a	Escola Naval	Universitário
3.b	Escola Naval - unidade orgânica de ensino politécnico	Politécnico
4	Instituto de Estudos Superiores Militares	Universitário
5	Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna	Universitário
6	Escola do Serviço de Saúde Militar	Politécnico

Anexo VII. – Documentos apresentados na entrevista com especialistas



INVESTIGAÇÃO: Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto no Ensino Superior público em Portugal

SUB-DOMÍNIO DA ENTREVISTA: Recursos Educacionais Abertos

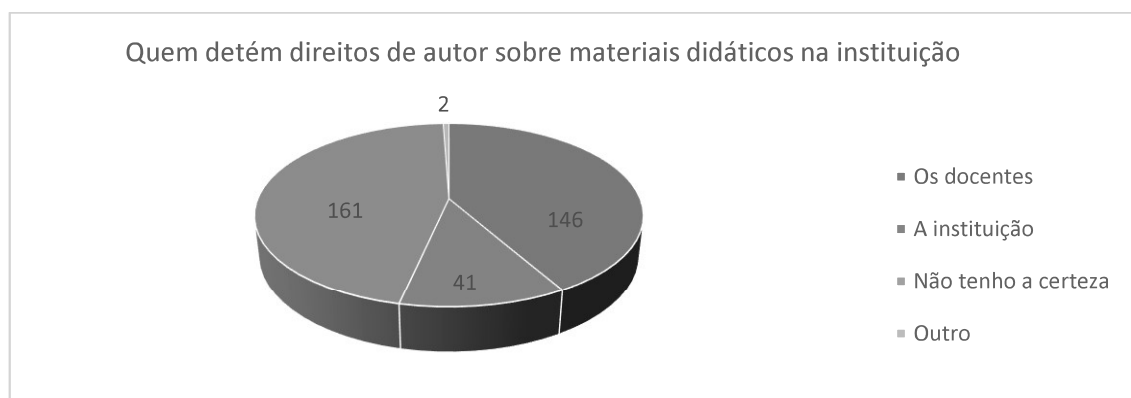
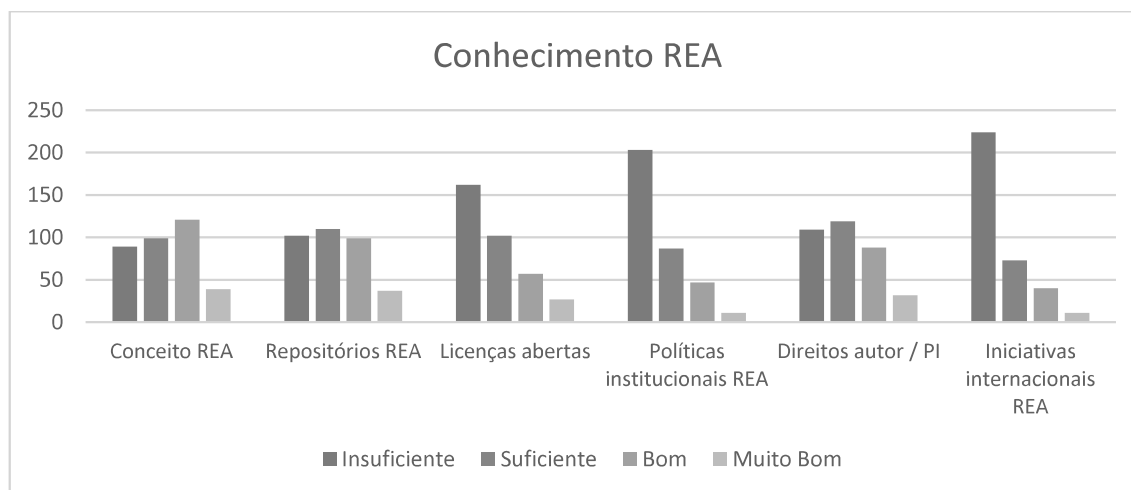
Duração: 45 minutos

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

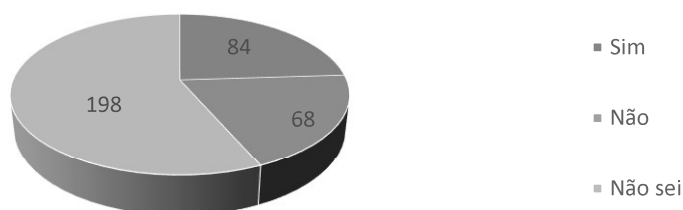
Dados obtidos através de inquérito por questionário

Período de aplicação do questionário: julho a dezembro 2015

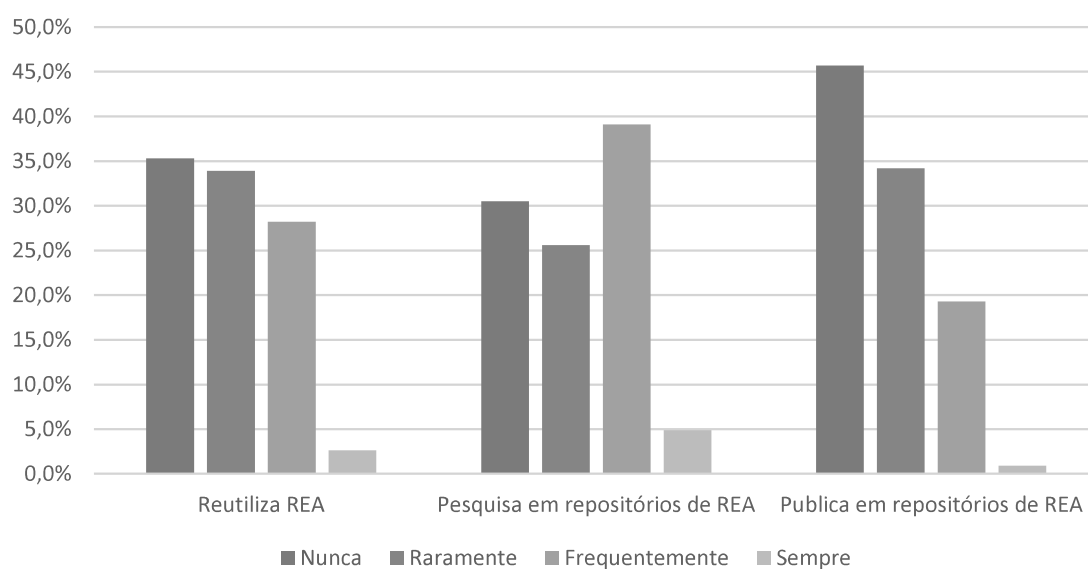
Amostra: 348 respostas completas e validadas



Instituição possui estratégia/política de REA



Utilização - Recursos Educacionais Abertos





INVESTIGAÇÃO: Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto no Ensino Superior público em Portugal

SUB-DOMÍNIO DA ENTREVISTA: **Acesso Aberto**

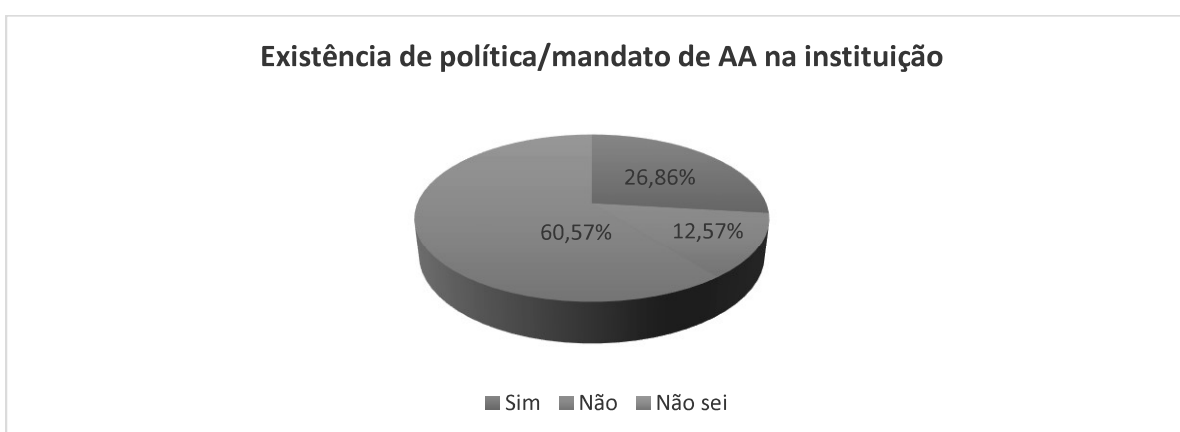
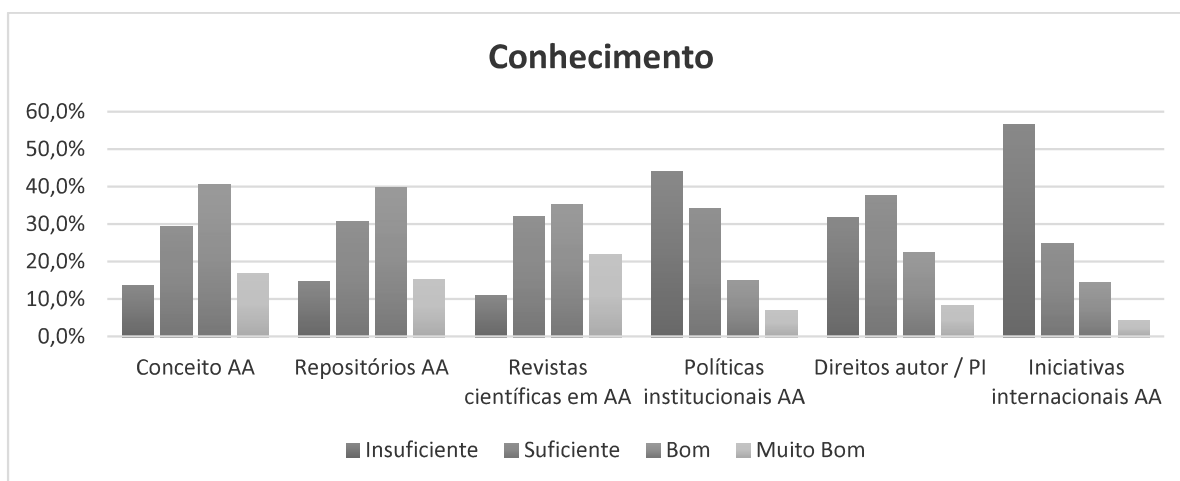
Duração: 45 minutos

ACESSO ABERTO

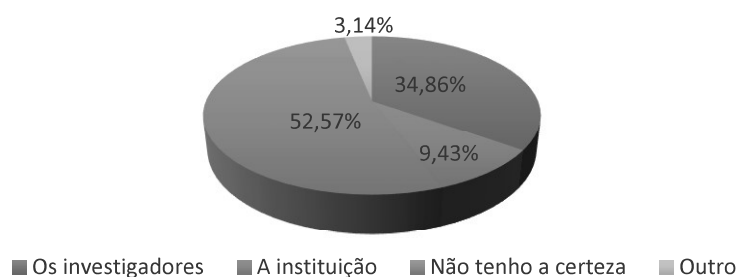
Dados obtidos através de inquérito por questionário

Período de aplicação do questionário: julho a dezembro 2015

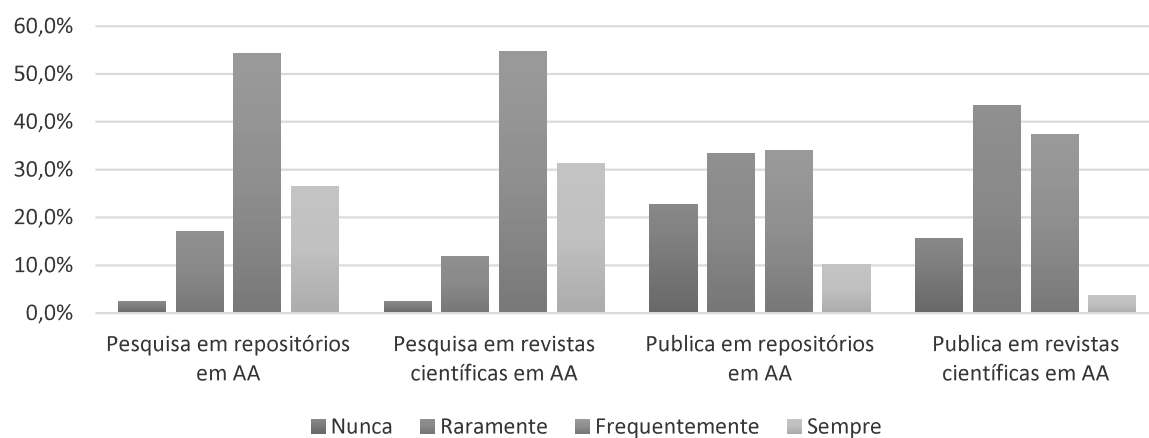
Amostra: 348 respostas completas e validadas



Quem detém direitos de autor sobre produção científica na instituição



Utilização



Anexo XI. – Distribuição dos docentes do ensino superior público, segundo o género, por subsistema de ensino e categoria profissional

	Género	Masculino	Feminino	Total
Subsistema de ensino e categoria profissional				
Universitário		9 079	6 269	15 348
Professor Catedrático		937	272	1 209
Professor Associado		1 455	719	2 174
Professor Auxiliar		4 127	3 277	7 404
Assistente		1 731	1 446	3 177
Leitor		63	117	180
Monitor		125	46	171
Carreira de investigação		123	103	226
Outras categorias ²		518	289	807
Politécnico		4 891	4 506	9 397
Professor Coordenador Principal		14	7	21
Professor Coordenador		420	349	769
Professor Adjunto		2 441	2 025	4 466
Assistente		1 944	2 018	3 962
Monitor		14	24	38
Outras categorias ³		58	83	141
Total		18 783	14 745	33 528

Fonte: Adaptado de DGEEC (2015)

² Outras categorias inclui Bolseiro, Colaborador externo, Conferencista, Docente militar, Membro de órgão de direção/pedagógico/científico, Professor, Professor adjunto, Professor aposentado/reformado/jubilado, Professor Visitante e Técnico superior

³ Outras categorias inclui Bolseiro, Colaborador externo, Docente militar, Membro de órgão de direção/pedagógico/científico, Orientador cooperante, Professor, Professor visitante e Técnico superior

Anexo XII. – Distribuição dos docentes do ensino superior público, por subsistema de ensino e regime contratual

Regime contratual	Colaboração	Dedicação Exclusiva	Tempo Integral	Tempo Parcial	Total
Subsistema de ensino					
Universitário	605	9 217	1 026	4 500	15 348
Politécnico	162	5 501	451	3 283	9 397
Total	767	14 718	1 477	7 783	24 745

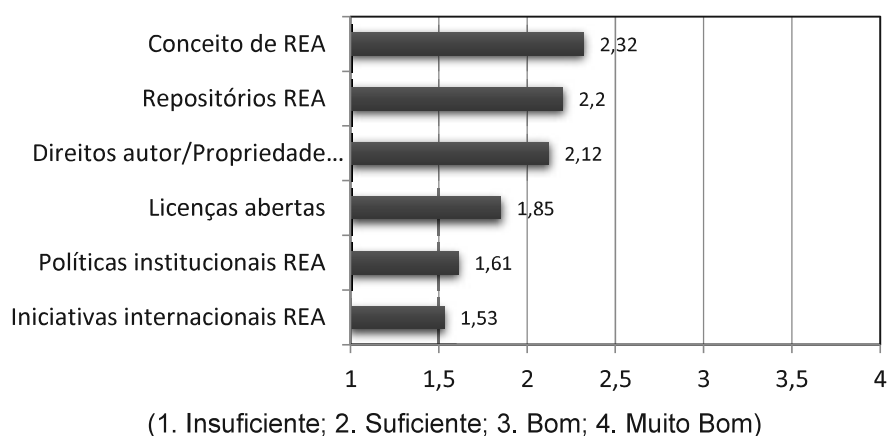
Fonte: Adaptado de DGEEC (2015)

Anexo XIII. – Dados estatísticos complementares sobre a Atividade de Ensino e Recursos Educacionais Abertos

Médias de resposta aos itens

Dimensão: Conhecimento no domínio dos Recursos Educacionais Abertos

Gráfico 1 - Conhecimento de REA: Média das respostas aos itens, com ordenação decrescente, do conhecimento



Dimensão: Utilização de Recursos Educacionais Abertos

Gráfico 2 - Frequência de utilização de recursos como base de apoio para a produção de materiais didáticos: Média das respostas aos itens, com ordenação decrescente

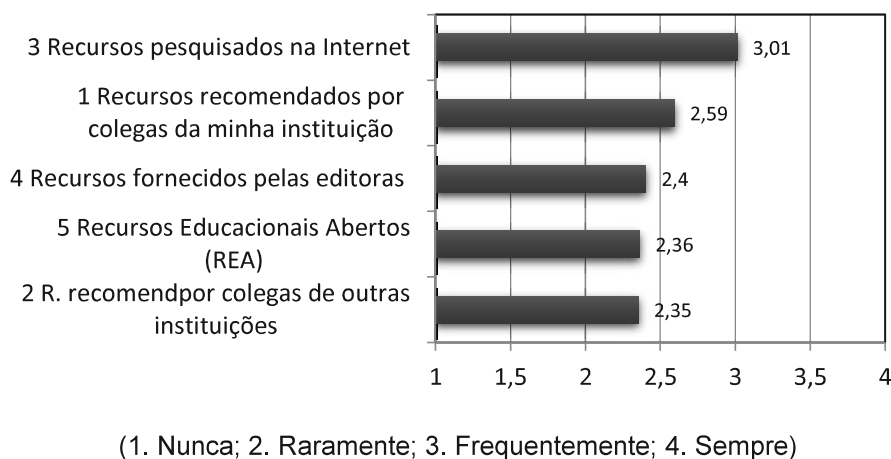
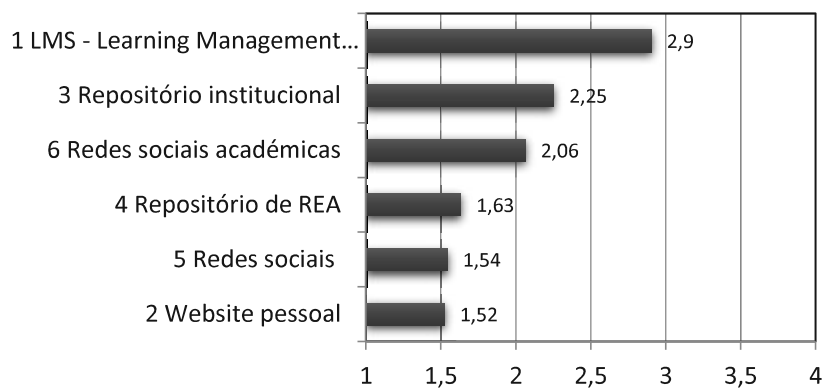


Gráfico 3. - Frequência de publicação de materiais didáticos: Média das respostas aos itens, com ordenação descendente



(1. Nunca; 2. Raramente; 3. Frequentemente; 4. Sempre)

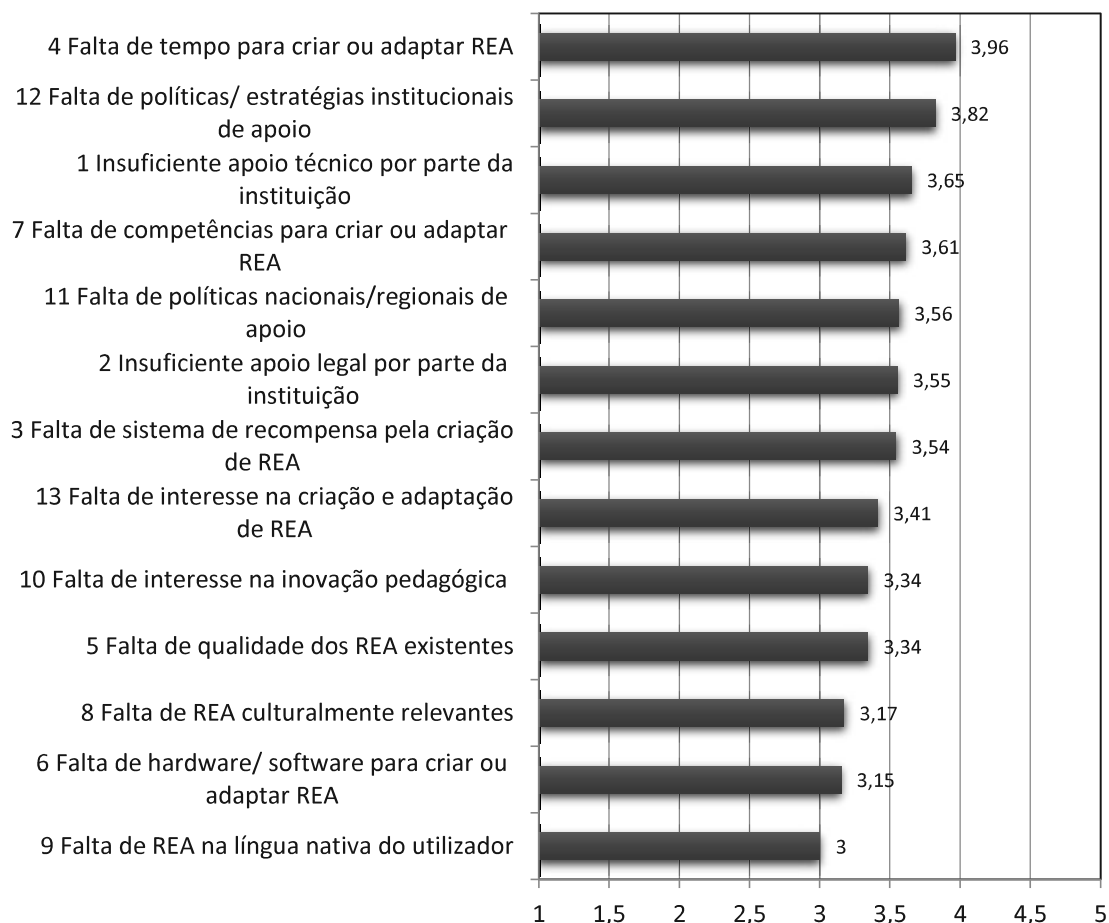
Gráfico 4. - Frequência de realização de atividades relativas aos REA: Média das respostas aos itens, com ordenação descendente



(1. Nunca; 2. Raramente; 3. Frequentemente; 4. Sempre)

Dimensão: Barreiras percebidas na utilização de Recursos Educacionais Abertos

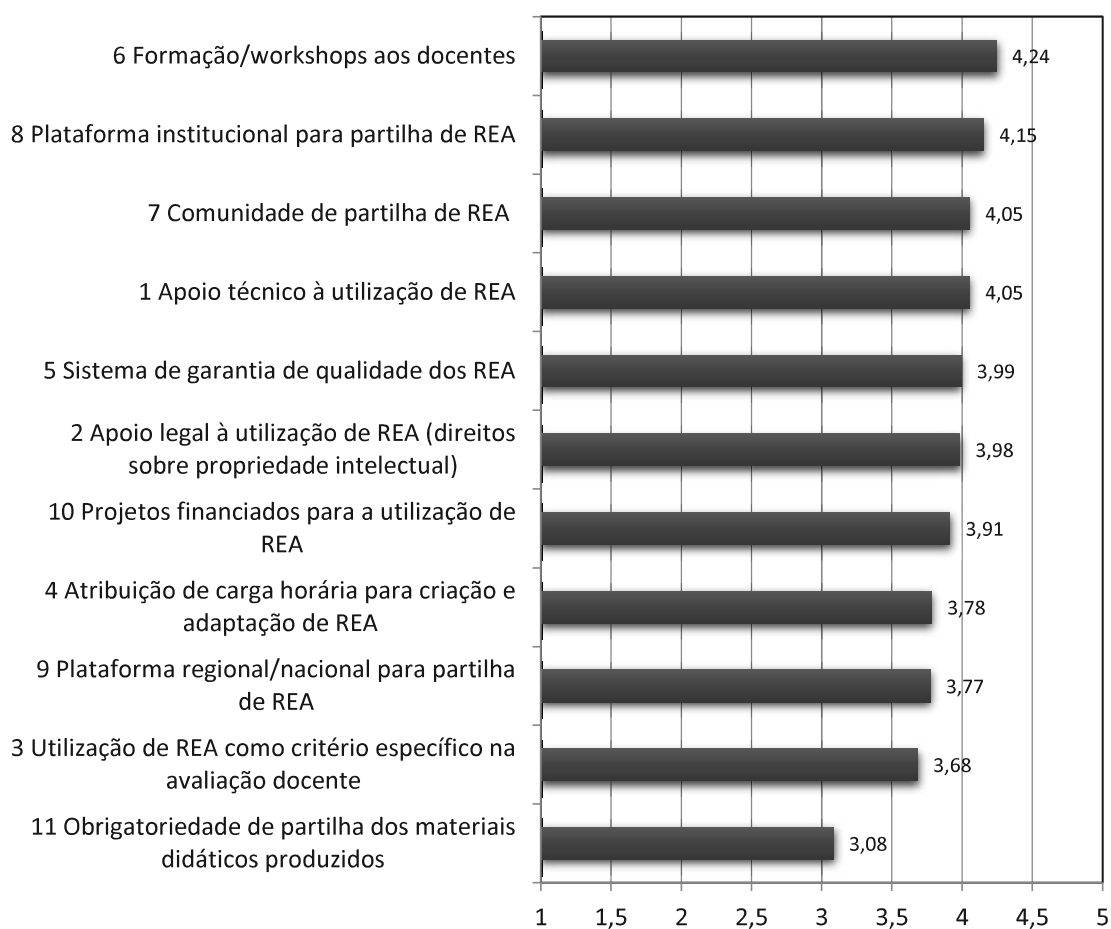
Gráfico 5. - Importância atribuída às barreiras à utilização de REA: Média das respostas aos itens, com ordenação decrescente,



(1. Nada importante; 2. Pouco importante; 3. Sem opinião; 4. Importante; 5. Muito importante)

Dimensão: Incentivos percebidos na utilização de Recursos Educacionais Abertos

Gráfico 6. - Importância atribuída aos incentivos à utilização de REA: Média das respostas aos itens, com ordenação decrescente,



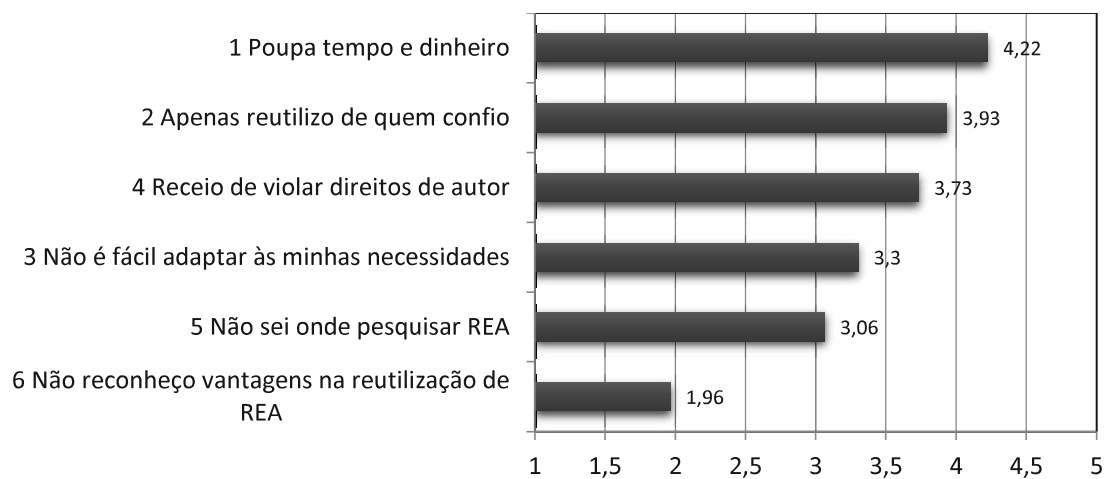
(1. Nada importante; 2. Pouco importante; 3. Sem opinião; 4. Importante; 5. Muito importante)

Dimensão: Percepções à criação e partilha de Recursos Educacionais Abertos

Gráfico 7. - Concordância com a criação e partilha de REA: Média das respostas aos itens, com ordenação decrescente



(1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Sem opinião; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente)

Dimensão: Percepções à reutilização de Recursos Educacionais Abertos**Gráfico 8.** - Concordância com a reutilização de REA: Média das respostas aos itens, com ordenação descendente

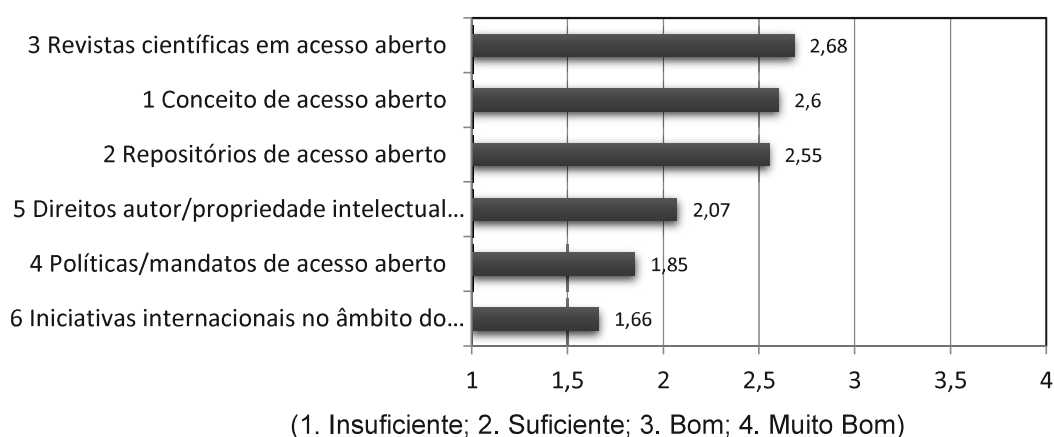
(1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Sem opinião; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente)

Anexo XIV. – Dados estatísticos complementares sobre a Atividade de Investigação e Acesso Aberto

Médias de resposta aos itens

Dimensão: Conhecimento no domínio do Acesso Aberto

Gráfico 1 - Conhecimento de Acesso Aberto: Média das respostas aos itens, com ordenação descendente, do conhecimento



Dimensão: Utilização de Acesso Aberto

Gráfico 2. – Frequência de realização de diferentes tipos de pesquisa em investigação: Média das respostas aos itens, com ordenação descendente

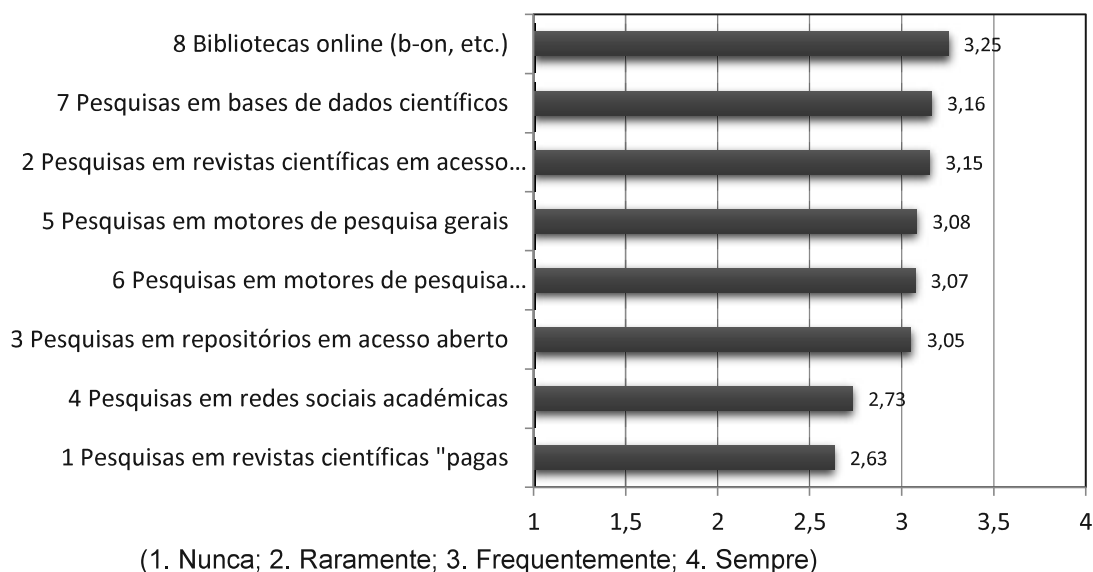
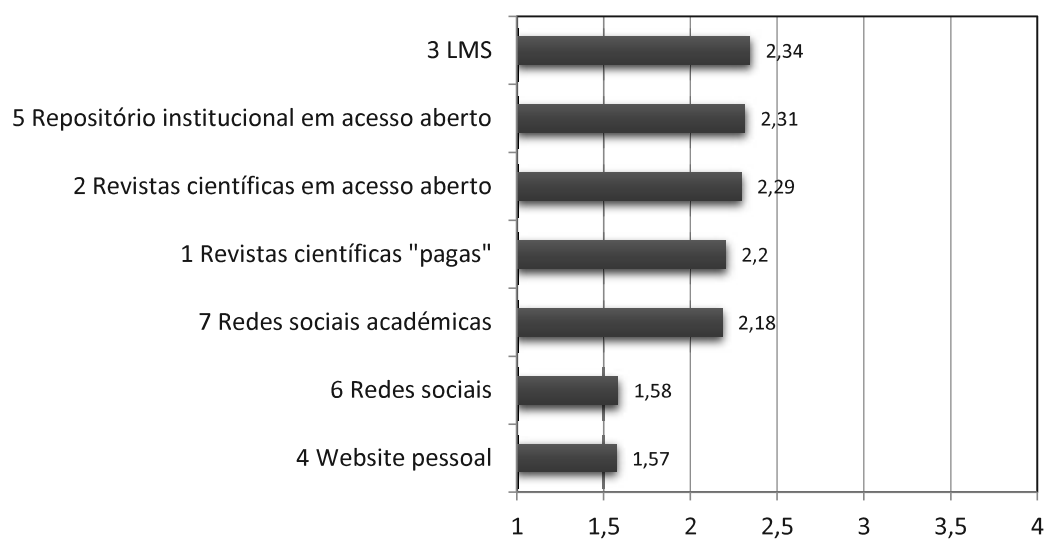


Gráfico 3. – Frequência de publicação da produção científica em diferentes espaços: Média das respostas aos itens, com ordenação decrescente



(1. Nunca; 2. Raramente; 3. Frequentemente; 4. Sempre)

Dimensão: Barreiras percebidas ao depósito em repositório de acesso aberto e em revistas de acesso aberto

Gráfico 4. - Importância atribuída às barreiras ao depósito em repositório de acesso aberto e em revistas de acesso aberto: Média das respostas aos itens, com ordenação decrescente



(1. Nada importante; 2. Pouco importante; 3. Sem opinião; 4. Importante; 5. Muito importante)

Dimensão: Incentivos percebidos ao depósito em repositório de acesso aberto e em revistas de acesso aberto

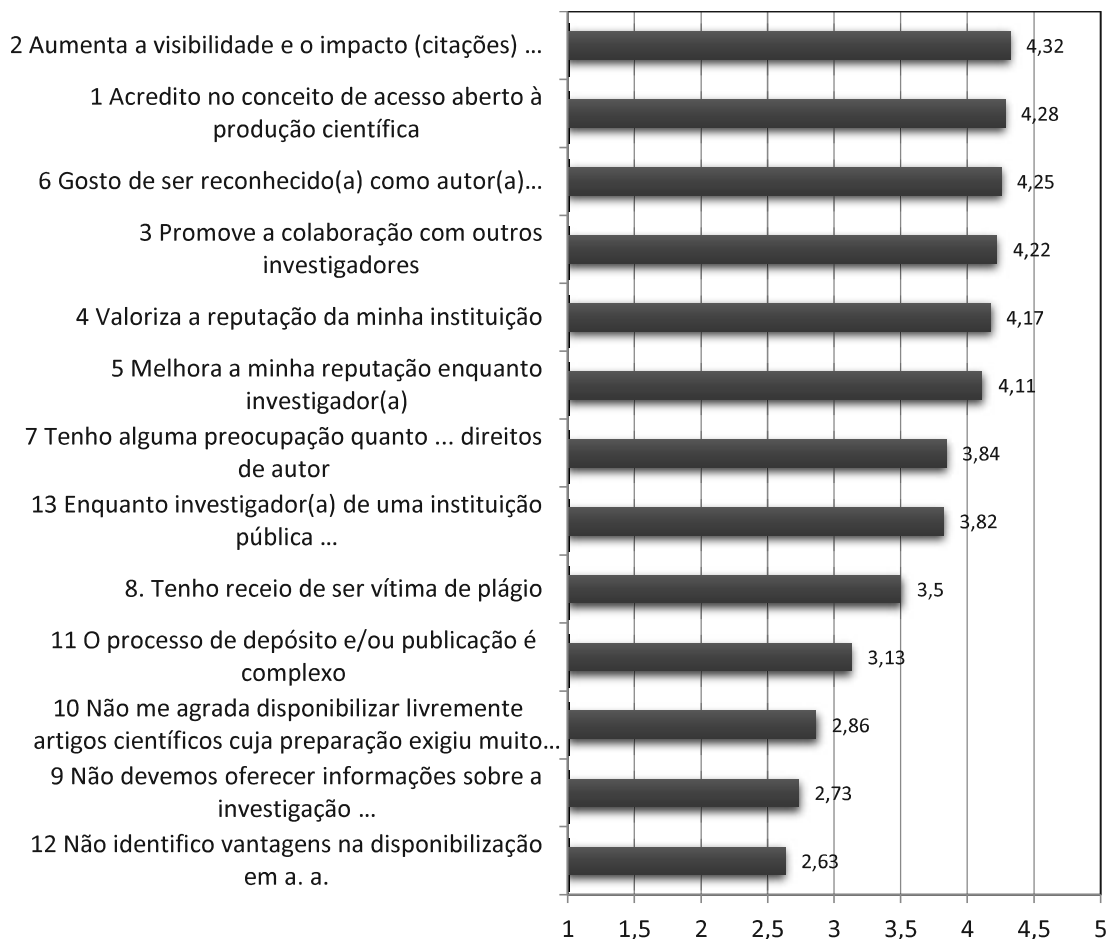
Gráfico 5. - Importância atribuída aos incentivos ao depósito em repositório de acesso aberto e em revistas de acesso aberto: Média das respostas aos itens, com ordenação decrescente



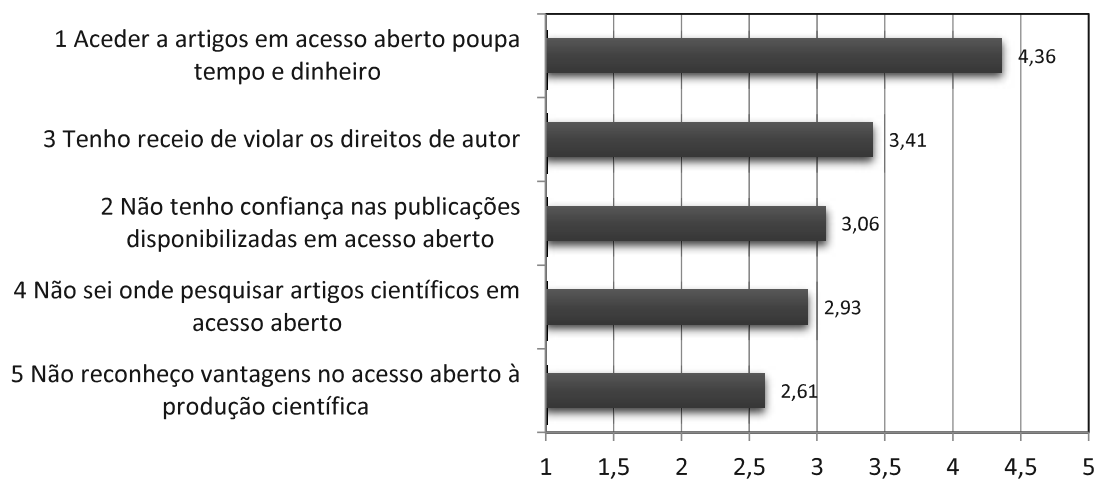
(1. Nada importante; 2. Pouco importante; 3. Sem opinião; 4. Importante; 5. Muito importante)

Dimensão: Percepções à disponibilização da produção científica em Acesso Aberto

Gráfico 6. - Concordância com a disponibilização da produção científica em acesso aberto: Média das respostas aos itens, com ordenação decrescente



(1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Sem opinião; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente)

Dimensão: Percepções à pesquisa e citação de artigos científicos em Acesso Aberto**Gráfico 7.** - Concordância com a pesquisa e citação de artigos científicos em acesso aberto: Média das respostas aos itens, com ordenação decrescente

(1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Sem opinião; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente)

Anexo XV. – Matrizes de correlações entre variáveis

Matriz de correlações entre as variáveis no domínio dos Recursos Educacionais Abertos

	Utilização de REA	AE2	AE6	AE7	AE8_F1	AE8_F2	AE8_F3	AE9_F1	AE10_F1	AE10_F2	AE11_F1	AE11_F2
Utilização de REA	1											
AE2 Conhecimento	,624**	1										
AE6 Publicação	,626**	,545**	1									
AE7 Frequência de atividades relativas ao REA	,986**	,582**	,572**	1								
AE8_F1 Barreiras pessoais e políticas	,010	-,070	,012	,008	1							
AE8_F2 Barreiras na qualidade e adequação dos REA	,188**	,118*	,156**	,180**	,561**	1						
AE8_F3 Barreiras institucionais	,036	-,068	,014	,035	,589**	,473**	1					
AE9_F1 Incentivos à utilização de REA	,153**	,064	,075	,142**	,534**	,401**	,555**	1				
AE10_F1 Percepções favoráveis face à criação e partilha de REA	,250**	,144**	,137*	,241**	,210**	,082	,226**	,495**	1			
AE10_F2 Percepções desfavoráveis face à criação e partilha de REA	-,233**	-,143**	-,117*	-,239**	,087	,009	,143**	,061	-,159**	1		
AE11_F1 Percepções desfavoráveis à reutilização de REA	,399**	,411**	,253**	,385**	-,179**	-,027	-,206**	-,177**	-,027	-,368**	1	
AE11_F2 Percepções favoráveis à reutilização de REA	-,204**	-,143**	-,037	-,198**	-,159**	-,034	-,180**	-,331**	-,565**	,278**	-,081	1

Matriz de correlações entre as variáveis no domínio do Acesso Aberto

	AI1	AI4	AI5	AI6	AI7	AI8_F1	AI8_F2	AI9_F1
AI1 Conhecimento AA	1							
AI4 Utilização pesquisa	,072	1						
AI5 Utilização publicação	,497**	,043	1					
AI6 Barreiras AA	-,052	-,163**	,122*	1				
AI7 Incentivos AA	,171**	-,028	,180**	,461**	1			
AI8_F1 Percepções favoráveis face à disponibilização da produção científica em AA	,265**	,000	,216**	,236**	,613**	1		
AI8_F2 Percepções desfavoráveis face à disponibilização da produção científica em AA	-,009	-,162**	-,032	,411**	,438**	,352**	1	
AI9 Percepções face à pesquisa e citação em AA	-,155**	-,103	-,132*	,225**	,291**	,128*	,634**	1

Matriz de correlações entre as variáveis de ambos os domínios

REA	AI	AI1 Conhecimento AA	AI4 Utilização pesquisa	AI5 Utilização publicação	AI6 Barreiras AA	AI7 Incentivos AA	AI8_F1 Percepções favoráveis ...	AI8_F2 Percepções desfavoráveis ...	AI9 Percepções face ...
Utilização de REA		,461**	,079	,474**	,097	,260**	,228**	,033	-,077
AE2 conhecimento		,677**	,075	,448**	,008	,147**	,149**	-,015	-,126*
AE6 publicação		,477**	,055	,600**	,101	,161**	,153**	,028	-,085
AE7 Frequência de atividades com REA		,435**	,083	,459**	,089	,250**	,228**	,020	-,081
AE8_F1 Barreiras pessoais e políticas		-,029	-,149**	,061	,593**	,295**	,185**	,258**	,124*
AE8_F2 Barreiras na qualidade e adequação dos REA		,062	,011	,167**	,481**	,278**	,076	,165**	,015
AE8_F3 Barreiras institucionais		-,035	-,087	,035	,529**	,344**	,193**	,269**	,187**
AE9_F1 Incentivos REA		,051	-,077	,135*	,552**	,597**	,439**	,311**	,241**
AE10_F1 Percepções favoráveis face à criação e partilha de REA		,210**	-,005	,223*	,212*	,443**	,579**	,149**	,122*
AE10_F2 Percepções desfavoráveis face à criação e partilha de REA		-,106*	-,070	-,165**	,118*	-,005	-,173**	,423**	,310**
AE11_F1 Percepções desfavoráveis à reutilização de REA		,304**	,142**	,205**	-,226**	-,101	-,004	-,322**	-,385**
AE11_F2 Percepções favoráveis à reutilização de REA		-,157**	,046	-,125*	-,158**	-,324**	-,484**	-,076	-,016

Legenda: AI8_F1 Percepções favoráveis face à disponibilização da produção científica em AA; AI8_F2 Percepções desfavoráveis face à disponibilização da produção científica em AA;

AI9_F1 Percepções face à pesquisa e citação em AA